

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: psychologie a pedagogiky

Studijní program: učitelství 2. stupně pro základní školu

Studijní obor (kombinace) **učitelství lesní výchovy - geografie**

Průzkum komunikačních dovedností učitelů Exploration of communication skills for teachers

Diplomová práce: 09-FP-KPP-23

Autor:

Tomáš SLUKA

Podpis:

.....

Adresa:

U Školky 255

460 08, Liberec 19

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
81	33	0	3	18	4

V Liberci dne: 12.7.2010

Zadání práce, oboustranné – pořízeno jako 1 strana

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 12.7.2010

Tomáš Sluka

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Jitce Josífkové, za odborné vedení, rady a připomínky, které mi při zpracovávání mé diplomové práce poskytla. Zejména pak děkuji žákům, kteří se mého průzkumu zúčastnili a v novosti mu svěřili. Dále chci poděkovat Ivaně Slukové a mé mamce.

Anotace

Jako cíl diplomové práce jsem si stanovil pro zkoumání komunikačních dovedností u itele. Pokusil jsem se analyzovat své komunikační a zároveň i sociální dovednosti z pohledu žáků. Diplomovou práci jsem rozdělil na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá komunikací, pedagogickou komunikací a dovednostmi u itele. V praktické části jsem se snažil zhodnotit komunikační a sociálních dovedností u itele z pohledu žáků. Pro dosažení cíle jsem si zvolil metodu dotazníkového šetření, která vystihuje důležité elementy mnou vedeného průzkumu. Dotazník, který jsem vytvořil, vychází z již existujících dotazníků, které byly pro podobné průzkumy sestaveny – zvolil jsem však jen určité kategorie hodnocení, které vystihují sociální interakci a komunikační dovednosti a doplnil je o další kritéria hodnocení – to vše dohromady má být přínosné především pro začínající u itele. Domnívám se, že vytvořený dotazník, může posloužit všem učitelům jako nástroj jejich hodnocení.

Klíčová slova: komunikace, pedagogická komunikace, komunikační dovednosti, sociální dovednosti

Summary

As the objective of this thesis I have provided a survey of communication skills of teachers. I tried to analyze their communication and social skills while from the perspective of students. The thesis was divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part deals with communications, educational and communication skills of teachers. In the practical part, I tried to evaluate the communication and social skills of teachers from the perspective of students. To achieve the goals I have chosen the survey, which captures the essential elements of research led me. Questionnaire that I created, based on existing questionnaires, which were similar to surveys compiled - but I chose only certain categories of assessment that reflect social interaction and communication skills and supplement them by further criteria for evaluation - all of this together can be beneficial especially for beginning teachers. I think that created a questionnaire to all teachers can serve as a tool for their evaluation.

Keywords: communication, educational communication, communication skills, social skills

Zusammenfassung

Da das Ziel dieser Arbeit, sofern ich eine Umfrage der Kommunikationsfähigkeit Lehrer. Ich habe versucht, ihre kommunikativen und sozialen Fähigkeiten zu analysieren, während aus der Perspektive der Studierenden. Die Arbeit wurde in zwei Teile - in Theorie und Praxis unterteilt. Der theoretische Teil befasst sich mit Kommunikations-, Bildungs- und Kommunikationsfähigkeiten Lehrer. Im praktischen Teil habe ich versucht, die kommunikativen und sozialen Fähigkeiten von Lehrern aus der Perspektive der Schüler zu bewerten. Zur Erreichung der Ziele, die ich der Umfrage, die die wesentlichen Elemente der Forschung erfasst gewählt haben, führte mich. Fragebogen, die ich erstellt, basierend auf bestehenden Fragebögen, die ähnliche Erhebungen zusammengestellt wurden - aber ich habe nur bestimmte Kategorien von der Einschätzung, dass die soziale Interaktion und kommunikative Fähigkeiten und ergänzt sie durch weitere Kriterien für die Bewertung wiedergeben - dies alles zusammen kann besonders vorteilhaft für Anfang Lehrern. Ich denke, dass ein Fragebogen erstellt, um alle Lehrer kann als Werkzeug für ihre Evaluation dienen.

Stichwort: Kommunikation, Bildungs-Kommunikation, soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit

Obsah

Úvod.....	9
A. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Komunikace ve škole	10
1.1 Vymezení komunikace	10
1.2 Význam komunikace	12
1.3 Komunikace a interakce.....	13
1.4 Typy komunikace	13
1.4.1 Verbální komunikace při vyučování	13
1.4.2 Paralingvistické aspekty řeči	16
1.4.3 Neverbální komunikace při vyučování	17
1.4.4 Komunikace s dítětem	20
1.5 Pedagogická komunikace	21
1.5.1 Prostředky a funkce pedagogické komunikace	22
1.5.2 Účastníci pedagogické komunikace	23
1.5.3 Pravidla komunikace učitel – žáci	24
1.5.4 Organizační formy dle komunikačních možností	26
1.5.5 Osobnost a typologie učitele a jejich vztah ke způsobu komunikace ve škole	28
1.5.6 Nedostatky v komunikaci ze strany učitele	29
2. Komunikační a sociální dovednosti	30
2.1. Komunikační a sociální dovednosti	30
2.2 Emocionální strana komunikace	32
2.3 Charakteristiky ideálního učitele	36
B. PRAKTICKÁ ČÁST	38
Úvod.....	38
1. Cíl.....	38
2. Metody průzkumu komunikace ve třídě a popis dotazníku	39
3. Charakteristika zkoumaného vzorku, respondentů a soubor dat.....	40
4. Charakteristika třídy.....	42
5. Prezentace a interpretace dat.....	44
Třída 6.A	44
Třída 6.B	48

T ída 7.A	52
T ída 8.A	60
T ída 8.B	64
6. Diskuse.....	76
7. Záv r	77
8. Seznam literatury	79
9. Internetové zdroje	80
10. Seznam p íloh	81

*Nikdy nepodceňte naslouchání.
Je to jedna z nejdůležitějších dovedností,
kterou se můžete naučit.
(Michael LeBoeuf)*

Úvod

V předkládané práci se zabýváme průzkumem komunikačních dovedností učitele. Komunikace je důležitým nástrojem učitelova působení na žáka. Sám žák vidí v učiteli autoritu, která ho vede, vychovává a učí ho novým věcem. Komunikační dovednosti jsou jednou z nejdůležitějších pedagogických dovedností, které učitel potřebuje pro svoje povolání. Celý vyučovací proces mezi učitelem a žákem je postaven na komunikaci. Jen záleží, jestli je to komunikace verbální nebo nonverbální.

Téma, které se zabývá průzkumem komunikačních dovedností učitele, skýtá neomezené možnosti hodnocení komunikace učitele. Po dlouhém uvažování nad praktickou částí diplomové práce jsem dospěl k názoru, že by bylo vhodné do průzkumu zapojit moji osobu.

Jelikož působím jako učitel na Základní škole v Českém Dubu, tak jsem se zaměřil na průzkum svých komunikačních dovedností. Zajímalo mě názory žáků, které učím, na mé dovednosti učitele. Na to, jak mě vidí jako učitele. Učitel by měl být schopný přijmout kladnou, ale i zápornou kritiku. Umět přijmout kritiku a použít se z toho bylo asi nejvyšší motivací k psaní mé diplomové práce. Toto téma a mé zpracování mi v budoucnu mohou pomoci ve zlepšení komunikace se žáky.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak žáci hodnotí mé komunikační dovednosti. Dále jaký je ideální učitel dle jeho komunikačních dovedností. Za tímto účelem jsou stanoveny otázky, na které se snažíme nalézt odpovědi. Průzkum mezi žáky na Základní škole v Českém Dubu probíhal pomocí dotazníkového šetření.

Obsahové práce dělíme na dvě části - teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývám komunikací, pedagogickou komunikací a dovednostmi učitele. Praktická část se zabývá zhodnocením komunikačních dovedností učitele z pohledu žáka.

A. TEORETICKÁ ÁST

1. Komunikace ve škole

V teoretické části práce se zamůj na vysv tlení pojmu komunikace, pedagogická komunikace, komunika ní a sociální dovednosti. Tyto pojmy jsou vztaheny k interakci mezi u itelem a žáky.

1.1 Vymezení komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského „*communicatio*“, jež d íve znamenalo „*vespolné ú astn ní*“ a „*communicare*“ znamená „*init n co spole ným*“. Komunikace je jakýkoliv p enos sd lení. R zná odborná literatura dnes definuje komunikaci jako „*proud ní informací z bodu A do bodu B*“ (Vybíral, 2005).

Každý autor si vysv tluje pojem komunikace jinak. Pro ukázku uvádím n kolik definic od r zných autorů :

Cherry (1961) podává následující definici: „*Komunikací rozumíme rozlišitelnou odpov ěrnost organismu na podn ětí*“ (Svatoš, 1995).

Janoušek (1968) podává následující definici: „*Komunikace jakožto sd lování a p ijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Vnit n souvisí s interakcí, t.j. se vzájemným p sobením na sebe navzájem*“ (Svatoš, 1995).

Nikl (1990) hovo í o „*komunikaci jako o obecném jevu, s fyzikálními, biologickými, psychickými a spole enskými aspekty*“ (Svatoš, 1995).

Z hlediska zkoumání komunikace rozlišujeme n kolik teoretických p ístupů . Jinak k ní p ístupují etnografové, kte í se zam ůjí na rozdílnot komunika níh prost edků r zných kultur a jinak k ní p ístupují jazykov dci, kte í se snaží zkoumat jazykové konotace. Mezi další p ístupy pat í biologický, medicínský atd. (Gavora, 2005).

1.2 Význam komunikace

Jak jsme již napsali, tak komunikace má n kolik význam i vymezení.

Gavora (2005) pojednává o t ech hlavních vymezeních komunikace:

- **Dorozumívání**

Znamená to pochopení se nebo shodu myšlenek, z ehož vyplývají podmínky komunikace. K tomu, aby si lidé porozum li, by m li mluvit stejným jazykem a hovo it o stejné v ci, aby dosáhli myšlenkového souladu.

- **Sd lování**

Gavora chápe sd lování jako informování, podávání poznatk , obeznámení s vlastními postoji, názory. P i sd lování je pot eba p ítomnost druhého lov ka, který je adresátem sd lení.

- **Vým na informací**

Ve t etím p ípad vymezení komunikace se jedná o vým nu informací mezi lidmi. Jeden komunikující vyšle informaci a druhý lov k, který je ú astníkem komunikace, ji p ijme. Poté si oba ú astníci vym ní role, druhý komunikující vyšle informaci a první ji p ijme. Z výše uvedeného je z ejmé, že krom vyslání a p íjmu informace, si ú astníci informaci zpracovávají i vnit n . Jedná se o analýzu informací a porozum ní jim. Z výše popsaného druhu vymezení komunikace je patrné, že pro komunikaci je typická obousm rnost, která nese formu dialogu. Vedle obousm rnosti je i jednosm rnost, kdy hovo í pouze jeden lov k a ostatní mu pouze naslouchají. M žeme se s tímto setkat p edevším u p ednášek nebo kárání.

1.3 Komunikace a interakce

Komunikace je obousměrný proces, který můžeme označit za dialog. Lidé spolu navzájem komunikují a tím se ovlivňují. Proto často s pojmem komunikace spojujeme pojem interakce. Interakce je vzájemné ovlivňování nebo působení. Lidé jsou ve vzájemné interakci stále. Lidé spolu nemusí pouze mluvit, stačí i jen pouhý mezilidský styk, kterým může být i o ní kontakt, aby byly ve vzájemné interakci (Gavora, 2005).

Komunikace je interakce pomocí symbolů (Vybíral, 2000, Gavora, 2005). Hlavním nástrojem komunikace je jazyk a řeč. Mezi další symboly patří obrazové i jiné neverbální prvky. Interakce se také uskutečňuje konáním, činem. Pro dnešní společnost je typická interakce zprostředkováná tzv. prostřednictvím médií. (Gavora, 2005).

1.4 Typy komunikace

Základní rozdělení komunikace je na **verbální** a **neverbální** komunikaci. Verbální komunikace je často doprovázena neverbální komunikací, která je někdy považována za důležitější (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 271).

1.4.1 Verbální komunikace při vyučování

Verbální komunikace znamená slovní a sociální komunikace. Sociální komunikací míníme komunikaci mluvenou, tj. mezi lidmi v přímém kontaktu, nikoli písemnou formou. Mluvení, je dle Slovníku spisovné češtiny, „*vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí*“. řeč je jednou z nejdůležitějších forem komunikace a je vývojově nejvyšší formou komunikace. Sice má menší možnost vyjadřovat city a emoce, ale jde hlavně o přesnost předem tušení a možnost vyjadřovat různé vztahy v předem tušení (Lakatošová, Hošková, 1994).

Verbální komunikace je pro vyučování velice důležitá. Učitel pomocí verbálního projevu sděluje žákům důležité poznatky. Jedná se především o učivo. Při vyučování v klasické škole dominuje výklad učitele. Platí, že čím vyšší ročník, tím je výklad více

zastoupen. Délka verbálního projevu u itele záleží na jeho komunikačních dovednostech (Nelešovská, 2005).

Verbální projev probíhá bu formou dialogu nebo monologu. Při monologu se jedná o souvislý projev jednoho člověka. V pedagogické praxi se setkáváme s monologem při přednáškách nebo výkladu učiva.

U itel při monologu v tšinou vysvětluje učivo nebo učební látku. Jde o to seznámit žáky s novým učivem. Nezkušený učitel se může dopustit při výkladu nebo vysvětlování učiva n kolika chyb. Jednou z častých chyb je neznalost učiva. Pedagog neovládá učební látku a tím zkresluje poznatky nebo zdrazuje nepodstatné prvky. Uitel si vlastně zahrává se svojí přirozenou autoritou. Žáci to mohou lehce odhalit a obrátit proti uiteli. Těba právě ve formě neuznání přirozené autority. Proto u itele provází nejistota, která se projevuje nonverbálně. Uitel vykládá potichu, gestikulace je v rozporu s obsahem učiva, dává dlouhé pauzy ve kterých se dívá do učebnice apod. (Nelešovská, 2005).

Prezentace učiva patří ke komunikačním dovednostem u itele. Záleží jen na uiteli, jaký způsob vysvětlování při prezentaci použije. Prezentace tvoří jádro vysvětlování. Je n kolik způsobů vysvětlování – deduktivní, induktivní nebo komparativní. Není třeba prezentovat učivo. Třebě je žáky zaujmout. Někdy záleží na uitelích, jak vykládají učivo. Pokud učitelé mluví nezajímavě a potichu, tak si mohou být jisti, že žáky nezaujmou (Nelešovská, 2005).

Vyšším principem verbálního projevu je dialog. Dialog je komunikace dvou i více lidí. Při dialogu se musí dodržet určité zásady. Dialog není pouze o tom, že spolu hovoří dva lidé. Mezi zásady patří – stídání replik, stídání hovořícího a naslouchajícího, reakce jednoho partnera na druhého. Dialog je nejčastější formou komunikace mezi uitem a žákem. Dialog se žákem rozvíjí jeho afektivní a sociální stránku osobnosti. Základem dialogu je otázka a odpověď. Bývá to tedy tak, že učitel se ptá a žák odpovídá.

Uveďme si vysvětlení pojmů otázka a odpověď. Otázka se používá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit. Odpověď je replika, která reaguje na danou otázku. Odpověď není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá (Nelešovská, 2005).

Otázka je chápána jako n jaký problém, na který se snažíme najít odpověď nebo ji vyřešit. Ve škole musíme volit takové otázky, které zohlední následující požadavky dle Nelešovské (2005):

- Přiměřenost – musí odpovídat věku žáka a jeho schopnostem
- Srozumitelnost a stručnost
- Jednoznačnost
- Věcná správnost a přesnost
- Jazyková správnost

Mezi nejčastější nedostatky při používání otázek v komunikaci učitеле patří dle Mareše a Křivohlavého (1995):

- Jazyková nepřesnost, kam směřeme za adit hlavně nesprávný slovosled a užívání nadbytečných slov, které neplní žádnou funkci. Učitel zapomíná, že komunikuje s dětmi a jeho definice jsou pro ně příliš složité. S tím souvisí i nesrozumitelnost otázek, které učitel klade svým žákům. V záplavě dotazů se žák neorientuje a nemůže tudíž správně odpovědět.
- Nejednoznačnost otázek je někdy u učitele způsobena v dobré víře, že doplujícím výkladem žákovi pomůže. Volbou jiných slov i spojení se mní zadání nebo princip otázky a žák tak odpovídá na něco jiného než učitel chce.
- Nepřiměřenost otázek. Učitel by měl být schopen pokládat takové otázky, které odpovídají intelektu a věku dítěti.

Pro žáka je důležité, aby otázky, které klade učitel, vycházely ze života žáků a povzbudili jejich zájem o učivo. Kladení otázek v dialogu patří k důležitým komunikačním dovednostem učitele. Do verbálního projevu směřeme za adit i akustické vlastnosti hlasu a zvukové prostředí (Nelešovská, 2005).

Do akustických vlastností hlasu patří síla hlasu, výška hlasu, barva hlasu. Mezi zvukové prostředí patříme píznivost, rytmus, dynamiku, intonaci, tempo, pauzu a také spisovnou výslovnost (Nelešovská, 2005).

1.4.2 Paralingvistické aspekty *e i*

U *e i* odlišujeme obsahovou a formální stránku. Paralingvistika se zabývá formální stránkou *e i* a také tím, co se při písemném popisu zmluvené *e i* ztrácí (Mareš, Kivohlavý, 1995).

Jedná se především o tyto aspekty (Mareš, Kivohlavý, 1995):

- intenzita hlasového projevu – je sledována hlasitost a změna intenzity jeho hlasu v průběhu sdělení,
- tónová výška hlasu – pozoruje se, jak vysoko nebo naopak nízko je položen hlas hovořícího, intonace jeho *e i* a jak se tato intonace během slovního sdělení mění,
- barva hlasu – hlasy rozdělíme na příjemné, nepříjemné a neutrální (Nelešovská, 2005).
- délka projevu – zjistíme se délka projevu toho, kdo se chopil slova a jak dlouho trvá akustický projev osoby, pokud je při rozhovoru přítomno více lidí, tak se sleduje, jak dlouho každý hovořil,
- rychlost projevu – je sledováno, jak se mění rychlost *e i* během hovoru, kolik bylo řečeno slov za minutu,
- přestávky v projevu – je sledováno to, jak a kdy se dají pauzy v *e i*, dále se zjistíme frázování, mění se *e i* a přestávky v rozhraní slov,
- akustická náplň přestávek – při pauze se sleduje, jestli je úplné ticho nebo se dají zaslechnout nesrozumitelné zvuky,
- přesnost projevu – při projevu se může vyskytnout chyba, která může mít podobu v tom, že člověk se plete, něco zopakuje, vynechá nebo se dopustí logické chyby,
- způsob předávání slova – má probíhat dle komunikačních pravidel, ale někdy se vyskytne případ skákání si do *e i*,

1.4.3 Neverbální komunikace při vyučování

Označení neverbální, někdy často nonverbální komunikace, znamená mimoslovní komunikaci. Nonverbální komunikace nám umožňuje vyjadřovat pomocí gest, mimiky nebo tónem hlasu radost, spokojenost apod. Neverbální komunikace pomáhá učiteli možnost ovlivňovat žáky, vyjádřit nesouhlas, sympatii nebo radost směrem k žákovi.

Neverbální komunikaci dělíme dle Gavory (2005) na dvě skupiny:

- Paralingvistické prostředky – skrze ně se zvukově realizuje slovní vyjadřování (verbální komunikace). Jedná se například o rychlost řeči, slovní doprovod, hlasitost řeči. Tyto prostředky jsou vysvětleny v podkapitole Paralingvistické aspekty řeči.
- Extralingvistické prostředky – jsou to mimo řečové prostředky komunikace. Jedná se především o tělo.

Extralingvistické prostředky jsou důležitou součástí učitelova projevu, a proto si je vysvětlíme v další části této kapitoly.

Už se už sice narodí s některými nonverbálními projevy, ale v těsné nonverbálních signál se naučí během socializace. Je to dáno prostřednictvím výchovy. Nonverbální projevy jsou vázány na určité kulturní prostředí. Každá kultura má odlišné nonverbální prvky (Gavora, 2005).

Tak jako jsou rozdíly v nonverbálních prvcích různých kultur, tak najdeme rozdíly i mezi generacemi. Gest mladé generace se liší od gest generace starší. Není to dáno jenom internetovou kulturou. Rozdíly mohou být v postojích, způsobech oblékání apod. Učitel musí na veškeré změny reagovat a snažit se jim porozumět. Musí je chápat jako generální vývoj, který je přirozený (Gavora, 2005).

Neverbální komunikace provází verbální komunikaci tím, že jí posiluje a zdrazňuje její význam nebo si protiřečí. Nebezpečím neverbálního projevu je její bezdůležitost. Při verbální komunikaci učitel kontroluje své projevy, ale neverbální komunikace se ovládá mnohem obtížněji (Gavora, 2005). Uvědomme si například protirečení mezi verbálním a neverbálním projevem. Například pedagog chválí žáka, ale jeho mimika a gesta značí opovržení. Žák bude vnímat neverbální projev významněji a jeho důvěra v učitele bude narušena.

Milerová (2002) rozděluje neverbální komunikaci na několik druhů :

- výraz obličeje (mimika)
- pohledy očí
- polohové konfigurace (proxemika)
- doteky (haptika)
- postoje (posturologie)
- pohyby (kinezika)
- gesta
- úprava zevní jšky

Mimika, neboli výraz obličeje, je jedním z nejdůležitějších nonverbálních prostředků vyjadřování pocitů (Gavora, 2005).

Nelešovská (2005, s. 47) použila ve své knize jasnou definici od Knappa (1978) „*Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým zrcem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zřetelnou vazbu v rozhovoru, tj. odpovídá na to, co jsme druhému sdělovali. Některým badatelům se dokonce domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidských vztazích...*“

Snad nejdůležitějším mimickým projevem u učitele je úsměv. Úsměv vyjadřuje upřímnost a radost, a tím navozuje příjemnou atmosféru uvnitř třídy nebo žákovského kolektivu. Opakem úsměvu může být grimasa. Tato grimasa nám vždy připomíná nespokojenost nebo pohrdání. Je to negativistické gesto (Gavora, 2005).

Pohledy očí nám vyjadřují radost, pocit štěstí, smutek, nervozitu, nejistotu, únavu apod. Pro učitele je důležitý oční kontakt se třídou. Oční kontakt je jedním z nástrojů řízení třídy. Bez zrakové kontroly si nelze vytvořit autoritu. Zrakový kontakt je jakýmsi monitorovacím zařízením. Učitel podle tváře a chování dokáže odhadnout, zda žáci rozumějí probírané látce a jestli se nenudí (Gavora, 2005).

Doteky jsou dalším nástrojem při nonverbálním projevu u učitele. Existuje celá škála doteků. Jde například o pohlazení, krátký dotyk, odstranění, podání ruky. Po doteku touží hlavně malé děti. Prostý dotyk nebo pohlazení fungují jako úsměv – vyjadřují povzbuzení, upřímnost. Lidské tělo je rozděleno do několika pásem dle doteků. Některá pásma jsou pro učitele tabu. Nesmí se na kterých partiích dotýkat. Jde hlavně o intimní části. Podle výzkumu se nejvíce dotýkají učitelky žáků než učitelé (Gavora, 2005).

Pohyby, jež se oznaují jako gesta, mají výrazný sdlovací úinek. Doprovázejí slovní spojení nebo je zastupují. V tšinou se jedná o pohyby rukou nebo hlavy. Gesta pomáhají u iteli podtrhnout d ležitost výkladu nebo zvýraz ují rytmus e i. Jak jsme se zmínili již d íve, tak v používání gest m že dojt n kdy k nepochopení ze strany u itele. P i dnešními množství gest si ani nelze po ádn zapamatovat všechna, natož pochopit jejich význam. Používání p íliš mnoha gest p i výuce také není dobré (Nelešovská, 2005).

Nelešovská (2005) uvádí, že i tím, jak se p íblížíme nebo oddálíme od druhé osoby, dáváme najevo, že jí n co sd lujeme. Osobní zónu m žeme chápat jako mýdlovou bublinu, která lov ka obklopuje. Rozlišujeme obvykle ty i zóny. První z nich je **intimní sféra**, která se vyzna uje vzdáleností do 30 cm od pokožky. Vzdálenost je vyhrazena pouze pro innosti, které vykonávají lidé, kte í jsou spolu v intimním vztahu. Jedná se p edevším o milování, objímání atd. Do této oblasti si pouštíme pouze lidi se kterými máme bližší vztah nebo se kterými se cítíme v bezpečí (Lakatošová, Hošková, 1994).

Dalším stupn m je **osobní sféra**, která se vyzna uje vzdáleností 40-75 cm od t la. Tuto vzdálenost dodržuje p i setkání s cizím nebo neznámým lov kem. A m žeme ji použít ve škole p i rozhovoru se žáky na chodb nebo ve t íd . T etím stupn m je **sociální sféra** n kdy ozna ovaná jako společenská. Dolní hranice je 120-210 cm, horní hranice je 210-360 cm. Tuto vzdálenost dodržujeme p i obchodním jednání, ale hlavn ve škole p i diskusi ve skupin , zkoušení žáka u itelem apod. tvrtou a poslední sférou je **ve ejná sféra**, která se vyzna uje tím, že n kdo vystupuje ve ejn . Jedná se o u itele ve t íd nebo profesora v posluchárn . Je nutné, aby osoba, která vystupuje, zaujala takovou vzdálenost, p i které bude vid t její postava a pohyby v prostoru. Je to vzdálenost mezi 360-760 cm (Nelešovská, 2005).

Poloze a držení t la se v nuje posturologie. Je možné komunikovat v rozli ných polohách. Tím, že lov k zaujme ur itou polohu t la, hlavou, rukou nebo nohou, m že sd lit jiným osobám, zda je jeho postoj p átelský nebo nep átelský (Nelešovská, 2005).

U itel m že hovo it vsed , ve stoje, polosed , v ch zi. Pokud u itel stojí, m žeme post ehnout, zda je uvoln ý i v nap tí. Z držení t la m žeme vy íst dominanci, obranu, úto nost, sebev domí, nebo nejistotu (Gavora, 2005).

Z tohoto hlediska rozlišujeme uzav ený nebo otev ený postoj. Pro u itele je výhodn ější, p i komunikaci se žáky, otev ený postoj. Otev ený postoj charakterizujeme

tím, že jedinec má ruce uvolněné podél těla, hrudník nemá krytou a jedna noha je lehce předsunutá. Tento postoj značí otevřenost, přístupnost a nepohrdá jedincem s kterým hovoří.

Podle Millerové (2002) si neverbální komunikaci sdílujeme:

- svoje emoce
- zájem o sblížení
- sebepojetí
- snahu ovlivnit postoj partnera
- snahu řídit chod vzájemného styku

Mnoho učitelů podceňuje své neverbální projevy a až příliš spoléhá na verbální projev. Nicméně žáci mohou považovat neverbální projev učitele za důležitější. Musíme mít také na paměti, že by verbální a neverbální projev měl být v harmonii a neprotivě si.

1.4.4 Komunikace inem

Pokud mluvíme o komunikaci, jde vždy především o slovní komunikaci. V běžném životě, kromě verbální a neverbální komunikace, používáme také komunikaci inem.

Komunikaci inem vymezuje slovním spojením Mareš, Křivohlavý (1995) takto: „*lov k němu dle lá, a by to dle lat nemí, nebo nedle lá, a by to dle lat mím. Njak se chová v určité situaci atd.*“ Ve škole mají komunikační hodnotu i iní žáci a učitelé. Komunikační in žáků může mít podobu sdělení o tom, jaký má vztah ke škole, učiteli, žákům nebo vyučovacímu předmětu. Žák například nenosí úkoly, vyrušuje nebo se naopak zajímá o probíranou látku. V důstojnosti má komunikace inem specifickou podobu – rvačky, poměrování sil nebo škádlení.

Při svém jednání učitel také se žáky komunikuje inem. Například při písemném zkoušení prochází třídou nebo jen sedí za katedrou. Také celá třída komunikuje svými iny. Například při příchodu učitele do třídy se postaví nebo ho bojkotují.

1.5 Pedagogická komunikace

Mareš, K ivohlavý (1995) uvádí, že zvláštním p ípadem komunikace, p i které se sledují pedagogické cíle a pomáhá vychovávat a vzd lávat, je komunikace pedagogická. Pedagogická komunikace není jen pouze o komunikaci mezi u iteli a žáky, která probíhá ve škole. Širší koncepce pedagogické komunikace p ipomínají, že výchovn vzd lávací p sobení se odehrává v rodin , mimoškolních za ízeních a p edškolních za ízeních.

Pedagogická komunikace je dle Gavory a kol. (1988, In Mareš, K ivohlavý 1995, s. 24) definována jako „*vzájemná vým na informací mezi ú astníky výchovn vzd lávacího procesu, která slouží výchovným cíl m.*“ Pedagogická komunikace také zprost edkovává mezilidské vztahy, emoce a postoje.

Podle provedených pr zkum je dokázáno, že úrove pedagogické komunikace podstatn ovliv uje efektivitu u itelské práce. Zp sob, jaký pedagogi tí pracovníci používají p i komunikaci a jednání se žáky, se projeví nejen na atmosfé e výuky, ale i na klimatu celého výchovného ústavu. Citlivé, zdvo ilé jednání a chování u itel pozitivn ovliv uje innost žák .

Podle psycholog je to práv optimální pedagogická komunikace, která zajiš uje p íznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi pedagogem a žákem, umož uje rozvinout motivaci žák , formulovat osobnost žák a zároveň využít pedagogicky zvláštnosti u itelovy osobnosti (Leon jev, 1979 In Mareš, K ivohlavý, 1995, s. 25).

Pedagogická komunikace je pojem, který je všeobecný, zatímco výuková komunikace je pojem, který má ur itý význam. Výukovou komunikaci nebo také komunikaci ve výuce, m žeme chápat jako proces, kdy se interakce a komunikace mezi u itelem a žákem odehrává p ímo ve výuce. Výuková komunikace se uskute uje jako sled komunika ních inností a situací, které nastávají mezi u itelem a žáky a žáky navzájem (Gavora, 2005).

Podle P. Gavory (2005) jsou jedním z aspekt výukové komunikace vztahy mezi komunikujícími. Komunikace je v tomto p ípad prost edek k realizaci, otev ení nebo rozvíjení mezilidských vztah ve t íd . Tyto vztahy ve vyu ování pak m žeme d lit na symetrické a asymetrické a preferen ní vztahy. **Asymetrické vztahy** jsou dány tím, že u itel má ve t íd p i komunikaci nad azené postavení. Vztahy mezi rovnocennými partnery jsou **symetrické**. **Preferen ní vztahy** znamenají

upřednostování určité osoby a ignorování druhých. Dalším z aspektů výukové komunikace bývá **tzv. skryté kurikulum**. Toto skryté kurikulum je nepsané a často ani neuváděvané, ale o to silněji působí. Obsahem tohoto kurikula jsou prvky sociálního chování, pravidla o rozdělení moci mezi učitelem a žáky a způsob, jak se žáci ve škole a vyučování cítí. Skryté kurikulum se realizuje výlučně prostředky komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, a to verbálně i nonverbálně, často náznakem, implicitně. Posledním prvkem komunikace a interakce ve třídě je sociální konstrukce života ve třídě. Učitel a žáci společně vytvářejí, konstruují vzájemné porozumění, které je potřebné pro společný život. Dělá se tak od prvního setkání a pokračuje celý školní rok. Proto říkáme, že život ve třídě se sociálně konstruuje. Za takový sociální konstrukt můžeme považovat například sklopení zraku žáka, když neví nebo se stydí.

1.5.1 Prostředky a funkce pedagogické komunikace

Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají jazykovými a nejjazykovými prostředky. Mají obsahovou, procesuální a vztahovou stránku. H. P. Grice (In Mareš, Křivohlavý, 1995), zabývající se různými aspekty komunikace, koncipoval několik bodů pro funkční pedagogickou komunikaci:

- Princip kooperace: spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to pro úspěšný moment dialogu vyžaduje

Dále uvádí tzv. konverzační maxima:

- maxima kvantity: řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, a je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější
- maxima kvality: nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů
- maxima relevance: řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům
- maxima způsobu: vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně a jednoznačně

Pedagogická komunikace má dle Mareše, Křivohlavého (1995) několik funkcí:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy v etn kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979),
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu v etn výměnách informací, zkušeností, ale také motivací, postojů a emocí (Vyskočilová, 1991),
- zprostředkovává osobní a neosobní vztahy (Leončev, 1979),
- je prostředkem uskutečnění výchovy a vzdělávání, nebo cíl, u něhož a metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní i mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988),
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, nebo tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmina, 1976)

1.5.2 Účastníci pedagogické komunikace

Ve většině případů jsou za účastníky považováni vždy učitel a žák nebo učitel a žáci. Jsou to vlastně dvě skupiny, které se dělí na vychovávající a vychovávané. Vychovávajícím je většinou učitel a vychovávaným je žák (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Nelešovská (2005) označuje též za nejčastější účastníky pedagogické komunikace učitele a žáky.

Role učitele zaujímá dospělá osoba, která stojí před skupinou 20 – 30 žáků, většinou nedospělých jedinců. V takovém případě není možné komunikovat s jednotlivci, ale se skupinou jako celkem. V těchto případech může mít pedagogická komunikace charakter masové komunikace (Průcha, 1997 In Nelešovská 2005, s. 29).

Mohou však nastat případy, kdy může dojít ke ztotožnění rolí vychovávajícího a vychovávaného u téhož účastníka pedagogické komunikace. Jedná se především o sebevzdělávání a sebevýchovu jedince, při němž pedagogická komunikace probíhá uvnitř jedince, formou vnitřního dialogu. Naproti tomu při sebevýchově v kolektivní činnosti probíhá pedagogická komunikace navenek, například pomocí diskuse (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Plynulý průběh pedagogické komunikace je dán podmínkami. V situacích, kdy pedagogická komunikace plní složité úkoly, je potřeba počet osob snížit. Pokud to není možné, je dobré alespoň žáky vhodně rozdelit do skupin tak, aby byla jejich práce zefektivněna a oni mohli dosáhnout co nejlepších výsledků (Mareš, Křivohlavý, 1995).

1.5.3 Pravidla komunikace u učitel – žáci

Jelikož komunikace ve výuce podléhá určitým pravidlům, která zprůměrně tuto komunikaci ovlivňují, budeme se nyní kterými pravidly zabývat více.

Podle P. Gavory (2005) pojem pravidlo vymezuje v oblasti společenské, jaké druhy chování (chování) jsou žádoucí, příp. nežádoucí, nepřiměřené. Pravidlo tedy funguje jako regulátor chování jednotlivce i skupiny lidí. Vzhledem k tomuto pravidlu hodnotíme také výsledek chování. Sociální pravidla jsou často odrazem vztahů mezi lidmi nebo společenskými skupinami. „Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel. Určují přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace...V rozličných sférách života společnosti platí specifická komunikační pravidla, která se vztahují na konkrétní, více či méně přesně ohraničené situace. Z hlediska původu je dle nás kodifikovaná (vytvořená institucí) a konvenční (zvyklostní)“ (Gavora 2005, s. 33-34).

„Komunikace ve třídě má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných situacích nebo jiných životních situacích. Odlišnosti jsou dány rolí partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také prostorovými a časovými danostmi (vyučovací hodina, prostor učebny)“ (Gavora 2005, s. 25). Když pozorujeme komunikaci ve třídě, zjistíme, že probíhá v podstatě jako sled stíhajících se projevů učitele a žáků. Není chaotický, protože se uskutečňuje na základě pravidel, která určují pravomoci učitele a žáka v průběhu komunikace.

Pravidla komunikace ve třídě mají charakter jak komunikační, tak do jisté míry zajišťují dominantní postavení role učitele. Stejný autor uvádí, že toto dominantní postavení učitele je založeno na tom, že učitel je vůči žákovi: funkčně (vzdělávatel a vychovatel) a společensky nadřazen, je zkušenostně bohatší a je odborně kvalifikovaný. Jestliže učitel o svoji dominanci přijde (je submisivní, nezkušený), komunikace selhává a selhává také učení žáků.

Gavora (2005) dále uvádí, že se u itelé liší v tom, jak chápou svoji dominanci, vlastní moci. Na jedné straně jsou to **u itelé direktivní**, kteří prosazují úplnou nadvládu nad komunikací (frontální výuka). Tento typ komunikací pravidel žáka silně omezuje a snižuje jeho aktivitu a samostatnost. Žák je objektem, který je regulován hlavně zvenku. To sice vede ke klidu a disciplinovanosti ve třídě, ale žák je zde velmi omezován, což vede k jeho pasivitě. Pravidla, která se uplatňují při komunikaci u itele a žák ve třídě, patří zčásti mezi kodifikované druhy pravidel, zčásti se jedná o pravidla konvenční. I když direktivní pravidla dávají u iteli velkou moc, žáci usilují o získání části pravomocí skrze nejrozumnější manévry. Mezi tyto manévry patří: vyrušování, napovídání, nevnování pozornosti u iteli, neplnění úloh a příkazů, prodlužování času při plnění úkolu, kladení sabotujících otázek u iteli, přehnané lpění na dohodnutém pravidle, i když je v dané chvíli nefunkční.

Přenos určitých pravomocí na žáka připouští **demokratická pravidla**. Zachovávají dominanci u itele, ale jsou vůči žákům více tolerantní a vstřícná. Připouští větší aktivitu a podporují iniciativu žáků. Ve třídě vládne jiná atmosféra než při direktivních pravidlech. Použití těchto pravidel však vyžaduje jiné vlastnosti u itele než u direktivních pravidel – více důvěry ve své schopnosti řídit třídu i za těchto podmínek a více důvěry v to, že žáci jsou schopni na sebe převzít část zodpovědnosti za vlastní učení.

U itelům že tyto dva typy pravidel volit pružně podle konkrétní třídy. Ve třídě, se kterou má disciplinární a organizační problémy, bude prosazovat spíše direktivní pravidla a v disciplinované třídě spíše demokratická pravidla. Ale i v rámci dané třídy mohou volit pravidla podle momentální situace ve třídě. Také mohou že tato komunikační pravidla stanovovat kdykoliv během roku. Klíčovou úlohu má iniciační období, které představuje začátek školního roku. V této době bývá určena většina základních komunikačních pravidel a v průběhu roku se tato pravidla postupně upevňují a přidávají se další.

Gavora (1987 In Mareš, Křivohlavý 1989, s. 38) shrnul komunikační pravidla pro u itele a žáky, která jsou platná pro frontální výuku v tradiční třídě takto.

Učitel má právo:

- Kdykoli si vzít slovo, přerušit žáka.
- Mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinou nebo celou třídou).
- Mluvit o čem chce (rozhodovat o tématu komunikace).
- Mluvit v rámci vyučovací jednotky, jak dlouho chce.
- Mluvit v rámci učebny, kde chce.
- Mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedí, ve stoje, v chůzi).

Žák má právo při vyučovací hodině:

- Mluvit jen tehdy, když mu učitel dá slovo.
- Mluvit jen s tím, kdo mu byl určen.
- Mluvit jen o tom, co bylo určeno.
- Mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno.
- Mluvit jen z místa, které mu bylo určeno.
- Mluvit v pozici, která mu byla stanovena.

1.5.4 Organizační formy dle komunikačních možností

Učitelé v pedagogické komunikaci mají mnoho možností, jak využívat komunikační schopnosti. Z hlediska využití komunikačních možností existují tři základní situace. Jsou to formy hromadné, skupinové a párové komunikace. Existuje však i forma individualizovaná (Gavora, 2005).

Komunikace při hromadném vyučování je dnes nejrozšířenější formou výuky. V této vyučovací formě se lépe organizuje a kontroluje komunikace, protože podle pravidel hovoří vždy jedna osoba. A to buď učitel nebo žák. Nedostatkem této formy je to, že žák nemusí dostatečně pochopit učivo, a tím dojde u žáka k pocitu, že učitel neumí vykládat učivo.

Komunikace ve skupinovém vyučování klade na žáky větší nároky. Vede je k větší aktivitě a participaci v rámci skupiny. Na učitele jsou kladeny vyšší nároky co se týče organizačních a hlavně komunikačních dovedností. Při skupinovém

využívání má u žitel menší kontrolu nad skupinami. Výhodou práce ve skupině je simulování reálných životních situací. Skupinové využití vychází z teorie sociálního učení. Jednotlivec se učí spolupracovat ve skupině s jinými žáky, kteří mají stejný cíl, a tím se zvyšuje jeho motivace. U žitel má možnost v rámci skupiny zapojit do práce žáky, kteří by při samostatné činnosti cíle nedosáhli. Nevýhodou práce ve skupině je možnost, že žáci budou práci pouze předstírat, když je nebude u žitel kontrolovat. Může se také stát, že se na někteří žáci tzv. „svezou“. Znamená to, že nebudou pracovat tak, jako kdyby pracovali samostatně.

Komunikace v rámci dvojice směřuje k oboustranné komunikaci. Jde v podstatě o mezistupeň mezi hromadným využitím a individuální prací. Výsledek je do velké míry závislý na kooperaci obou žáků, kteří jsou nuceni vzájemně komunikovat. U žitel zde má pouze funkci organizátora. Má možnost předat některé kompetence na žáka a sám se poté vnovat slabším žákům. Párové využití stejně jako skupinové využití klade na učitele velké nároky. U žitel musí neustále komunikovat s dvojicemi a kontrolovat je (Gavora, 2005).

Mareš a Křivohlavý (1995) připisují poznatky ohledně individualizovaného využití. Tato forma využití je z hlediska používání nejstarší a je založena na kontaktu mezi jedním učitelem a žákem. V současném školství se tato forma využití využívá při kontaktu s dítětem se specifickými potřebami, které vyžaduje individuální přístup. Je také využívána při hromadných formách výuky, kde učitel může reagovat například na dotazy žáků z jednotlivých skupin. Po postupném zavádění ICT technologií na základní školy můžeme pozorovat také výuku formou počítače. V této situaci žák komunikuje s programem a učitel vystupuje spíše v roli organizátora a poradce. Při hodinách ICT učitel tolik nekomunikuje. Komunikace probíhá spíše písemnou podobou.

Do různých forem výuky můžeme zahrnout i různé prostorové uspořádání třídy, ale vzhledem spíše k technickému rázu této problematiky se jí v této práci zabývat nebudu.

Komunikace se žáky však neprobíhá pouze při vyučovací hodině, ale také v rámci přestávek, mimoškolních akcí či výletů, které nemůžeme považovat do přímé výukové činnosti. Neznamená to ale, že by tvořily pouze pauzy mezi učením. Z hlediska komunikace jsou naopak velice důležité, protože pro ni vytváří odlišné podmínky a výrazně zlepšují možnost zapojit se do vzájemné interakce také žákům, kteří v klasické školní činnosti nejsou příliš úspěšní (Gavora, 2005).

1.5.5 Osobnost a typologie u itele a jejich vztah ke zpsobu komunikace ve škole

Projev u itele a tím i jeho komunikační dovednosti jsou vázány na osobnost u itele. Jiný projev a jiné komunikační dovednosti bude užívat extrovert, jiné cholerik a jiné sangvinik.

„Osobností se v psychologii rozumí individuální jednotka člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli. Na u itele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálá u itelská osobnost má široký kulturní politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a v celého vztahu k dětem. U itel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem.“ Valach (1998 In Nelešovská, 2005, s. 11).

Osobností u itele se zabývá Nelešovská (2005) a to ve smyslu, jaký by měl u itel být. Důraz je kladen na psychickou vyrovnanost u itele. Dnešní doba je plná nových informací a poznatků z vědy, kultury, historie, v kterých se musí u itel orientovat. U itel by měl disponovat nejen souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky, širokým rozhledem, získanou autoritou, ale i kreativitou, která napomůže vyvarovat se rutinní práci ve třídě.

Podle Nelešovské (2005) není jednoduchou záležitostí rozvoj u itelovy osobnosti. Tento proces je složitý a dlouhodobý stejně jako všechny utvářecí procesy. Základem socio-profesní přípravy jsou tři dimenze – teoretická (vědomostní), praktická (dovednostní) a osobnostní (hodnotová, axiologická). Teprve propojení trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného u itele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství. Osobnost u itele, její rozvoj a otázky vztahu u itel – žák má rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu.

Na základě určitých výrazných vlastností je možné vylenit různé typy u itelů. Typologie neslouží k zařazování u itelů, ale jejím smyslem je schematizovat profesní stránku osobnosti u itele tak, aby bylo možné její další ovlivňování. Model umožňuje lépe vnímat nedostatky daného typu u itele a může výrazně ovlivňovat sebeutváření u itele Dytrtová, Krhutová (2009).

Podle typologie existuje několik modelů u itele. První typologií je **Caselmannova** podle které se u itelů dělí na **logotropa** a **paidotropa**. Dále je to dělení,

které je založeno na didaktickém postupu na v decko – systematický typ u itele, praktický typ u itele a úm lecký typ u itele. M žeme zde také uvést typologii K. Lewina, který stanovil tyto typy u itel : typ autokratický, typ demokratický a typ liberální. Každý z t chto u itel bude mít jiný zp sob komunikace se žáky Dytrtová, Krhutová (2009).

1.5.6 Nedostatky v komunikaci ze strany u itele

V pedagogické komunikaci dochází ásto k chybám, kterých by se m l u itel vyvarovat. Chyby spojené s pokládáním otázek jsme si již objasnili. Dále se zam íme na chyby, kterých se nej ást ji dopoušt jí u itelé.

Jednou z významných chyb, kterých se u itelé dopoušt jí je rychlé tempo, které znesnad uje pochopení látky samotnými žáky. Nejde jen o výklad, ale samotné diktování, nap . v eském jazyce p í psaní pravopisného cvi ení. Na druhou stranu zase p íliš pomalé tempo hodiny m že zap í init nepozornost a nezájem žák o probíranou látku. Významným ínitelem je u itel a jeho p ístup k hodin a probírané látce. D ti musí mít pocit, že u itel je pro v c zapálený a probírané látce rozumí.

Další chybou, které se u itelé dopoušt jí, je u itel v výraz. Je d ležité, aby u itel p sobil jednozna n a p esn , a to p í pohybu a jednání. Vzájemná komunikace m že být touto chybou narušena a m že také dojít k nedorozum ní. U itelé by m li dbát na p edevším na správnost vyjad ování a formulaci otázek.

Gavora a kol. (1983 In Mareš, K ivohlavý, 1989) zjistili, že existují p ípady, kdy se u itelé vyjad ují nepromyšlen a nep esn . K tomu ásto odbo ují od tématu a tím p íd lávají starost žák m s tím, jestli si tyto poznatky, které nejsou k tématu, mají zapamatovat í nikoliv.

Dobrý u itel je ten, který dokáže d tem naslouchat a mluví k nim p ím en jejich v ku. Mnoho u itel se dopouští práv toho, že nedokáží mluvit nebo podat u ební látku p ím en v ku a vývoji žák . I p ílišné užívání odborných výraz m že vést k nepochopení ze strany žák . Pokud u itel nerespektuje mentální vysp lost a v k d tí, nem že být dobrým pedagogem.

Vybíral (2000) uvádí pojem zdravá komunikace. Jde o to, aby se lidé vyhýbali stresovým situacím a snažili se nalézt optimální podmínky pro komunikaci, které nebudou stresující pro osoby v komunikaci. P í nedodržení t chto podmínek bude

docházet ke stresovým situacím a negativním emočním projevům při komunikaci. Dlouhodobé vystavování žáků negativní komunikaci může mít za následek zdravotní potíže nebo výkyvy v učení. Žák se nesmí bát komunikace s učitелеm a učitel by měl být schopný poskytnout tak, aby vytvořil pozitivní podmínky pro komunikaci.

2. Komunikační a sociální dovednosti

2.1. Komunikační a sociální dovednosti

Tato kapitola se zabývá rozdělením a charakteristikou komunikačních dovedností, také sem patří sociální dovednosti a emocionální strana věci, která je důležitá pro úspěch komunikace.

Gavora (2005) chápe komunikační kompetence jako nepsaná pravidla komunikačního používání jazyka, která ovládá každá osoba společně. Tato pravidla určují, co je v dané komunikační situaci vhodné nebo nevhodné sdílet. Je to důležitá pro učitele, aby věděl, jak se má zachovat v různých situacích.

Jak uvádí Dytrtová a Krhutová (2009, s. 45), tak je pedagogická dovednost úcelná a cílená činnost učitele, která se zaměřuje na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem učitelovy profesní identity.

Součástí pedagogických dovedností jsou komunikativní nebo též komunikační dovednosti. Každý autor si pojem a strukturu komunikačních dovedností vysvětluje jinak. Uvádím zde několik autorů, kteří se zabývají pojmem komunikačních dovedností.

Nelešovská (2005) považuje za komunikativní dovednosti schopnosti optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vdomostí a dovedností, které se uskuteční za konkrétních metod a forem pedagogické komunikace. Komunikační dovednosti jsou jedny z důležitých nástrojů řízení třídy a působení na žáka.

Klimeš a Navrátil (1986 In Nelešovská, 2005) použili termín komunikativní dovednosti, když se zabývali přípravou budoucích učitelů. Tito autoři vymezili několik oblastí, z kterých vycházejí profesní dovednosti. Jednou z těchto oblastí je technika komunikace a s ní spjatá oblast sociální a interakční.

Do techniky komunikace přidá Klimeš a Navrátil (1986 In Nelešovská, 2005) následující dovednosti:

- dovednost volby adekvátních motivací, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám splnění předem vymezených výchovně vzdělávacích cílů
- dovednost adekvátně kódovat informace, aby je žáci byli schopni dekodovat a postihnout smysl informace
- dovednost strukturovat informace tak, aby jejich uspořádání odpovídalo možnostem žáků
- dovednost přípravy a realizace komunikace

Vyskočilová (2000) charakterizuje dovednost jako získaný, s nímž se naučený předpoklad pro vykonání nějaké činnosti. Autorka dále sleduje realizaci dovedností, které dle ní na komunikaci a organizaci.

Obsahem komunikačních dovedností je:

- dokázat navázat kontakt se žáky
- dokázat motivovat žáky
- vést rozhovor, který je přímý a srozumitelný žákům
- umět reagovat na projevy žáka
- umět reagovat na odpovědi žáků
- umět vytvářet příznivé klima ve třídě

Obsahem organizačních dovedností je:

- umět udržet kázeň ve třídě
- umět organizovat činnost žáků
- zařazovat aktivizující metody do výuky

Komunikační dovednost spoívá v jednání se žákem, která má určitá pravidla a uskutečňuje se v tšinou ve škole. Komunikační dovednosti nevystupují vždy

samostatně, ale jsou v interakci se sociálními dovednostmi. Nelze komunikovat, aniž by jeden člověk nevnímal druhého.

Sociální dovednosti jsou předpokladem pro adekvátní sociální interakci a komunikaci, které jsou získané učněm. Dle Gillernové (2000) jsou základními prvky sociálních dovedností: **důvěra, vzájemná poznávání, vytváření pozitivní emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance.**¹

Učitel by si měl získat důvěru tím, že bude spravedlivý a objektivní. Důvěra v učitele je pro žáka velmi důležitá. Může tím najít, tak jako v rodině, oporu v učiteli, kterému se nebude bát sdělit s důležitými věcmi. Pomůže to v komunikaci mezi učitelem a žákem. Pedagog musí poskytovat podporu a pomoc žákovi. Žáci potřebují pomoci například s přijímacími zkouškami, turnajem ve sportovních hrách atd. Podporovat žáky v jejichinnostech, a už se jedná o zájmové kroužky nebo jiné vzdělávání.

Sociální dovednosti mají blízko k emocím učitele a sociální interakci se žáky. Další kapitola pojednává o emocionální stránce komunikace.

2.2 Emocionální strana komunikace

V emocionální stránce komunikace jde o to, jakým způsobem učitel hovoří k žákovi nebo jak předává informace o učivu. Pozitivní komunikační klima vede žáka k lepším studijním výsledkům a povzbuzuje jeho kladný postoj ke škole, učitel atd. Učitel by neměl být jen škrobeným úředníkem, který předává informace, ale měl by být citlivý a vnímavý k žákovi a jejich problémům. Gavora (2005) popisuje několik hlavních komunikačních dovedností, které patří do emocionální stránky komunikace:

○ Aktivní naslouchání žákovi

„Má-li být komunikace s žáky účinná, musí být oboustranná; je třeba jak předávat sdělení jim, tak přijímat sdělení od nich.,.... Naslouchání žákovi, pozorování jejich chování a tení jejich písemných prací, to vše je pro účinnost dovozdt se, co si myslí, čemu věří, co cítí a zná, čemu rozumí a čemu naopak nerozumí, jaké mají

¹ GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti podporují sebedůvěru dítěte*. [on line]. [cit. 12.7. 2010]
Dostupné z <http://www.rodina.cz/clanek779.htm>

hodnoty, co jsou ochotni zkusit a co naopak ochotni zkusit nejsou. Dostatek na přesné pochopení myšlenek a postoj vašich žáků je nesmírně důležité k tomu, abyste byli ochotni stanovit jejich potřeby, určit u každého cíle, vybrat u každého možnosti a ohodnotit, nakolik bylo u každého cíl dosaženo. Znalost myšlenek a postoj žáků potřebujete také ke správnému rozhodování o tom, kdy, jak a jaké sdělení jim máte předat. Budete-li žákovi naslouchat, zjistíte tak, jak je možné pro něj, aby naslouchali oni vám.“
(Cangelosi, 1994)

○ Humor

Humor je kořením života. Humor nám pomáhá odlehčovat situaci, podporovat přátelské klima ve třídě a snižovat napětí. Humor zlepšuje vztahy mezi učitelem a žáky. Mnoho učitelů nadlehčuje humorným způsobem vážnou věc, špatné známky apod.. Humorné situace a projevy mohou být spontánní nebo připravené. Jsou to veselé příběhy, přehánění, slovní hry, sebeironie atd. Na druhé straně může být humor zákeřný a krutý. Ironie a sarkasmus by učitel měl používat opravdu jen v krajních situacích. Pokud učitel postrádá smysl pro humor, měl by se na žáky alespoň usmívat. Humor by měl být využit správně a ve vhodné chvíli. Na druhou stranu musíme konstatovat, že ono neustálé vtipkování rozbíjí vyučovací hodinu. (Gavora, 2005)

○ Akceptace

Akceptace pochází z latinského *accepto* – přijímám, rozumím. Akceptaci lze vymezit jako postoj jedince k sobě, druhému i ostatním subjektivně významným skutečnostem jeho života, pro který je připravená ochota si je připustit, přijmout a případně přisvojit. Komunikace, pomocí které se dorozumíváme, dosahujeme svého, vzájemně se ovlivňujeme, máme, probíhá ve vztahu. (Gavora, 2005)

Podle Gavory (2005) jsou konkrétní projevy akceptace například:

- učitel nechává žáky dokončit práci, kterou vykonali se zájmem
- učitel neskáče žákovi do řeči, nechá ho domluvit

- u itel akceptuje nápady žáka, které jsou hodnotné
- u itel dodržuje pravidla, na kterých se se žáky dohodli
- u itel je zdvo ilý k žákovi
- u itel vyjad uje sympatie v i všem žák m, nedává najevo lhostejnost nebo antipatie
- u itel vyjad uje svoji náklonnost k žákovi (p . dotykem, blízkostí p i komunikaci...)

○ **Empatie**

Chápeme ji jako zp sob poznávání jiného jedince, jenž se projevuje ochotou a snahou co nejp esn ji vnímat a pochopit jeho aktuální pocity. Sou asná psychologie formuluje empatii jako vcít ní se do sv ta žák . U itel by m l být empatický k jejich pot ebám a akceptovat je. Pedagog musí um t íst pocity žák z jejich jednání výrok a neverbálního projevu. Výraz empatie zavedl do psychologie roku 1909 E. B. Titchener. (Gavora, 2005)

○ **Entuziasmus**

Tento projev vyjad uje nadřzení, zanícení pro n jakou innost. U itel musí ukázat, že má pozitivní vztah k u ení a k probírané u ební látce. Jde o formu stimulování a formování žák . Je to d ležitá oblast citového života t ídy. Jde o to, aby u itel nebyl pouze chladným ú edníkem, ale plnohodnotnou osobností, která umí sd lovat osobní zkušenosti, zážitky...U itel tím, že má zájem o p edm t, umí upoutat pozornost žák . (Gavora, 2005)

○ **Asertivita (asertivní chování)**

Asertivita vlastn vychází ze zdravé komunikace. Asertivita byla formulována v polovin 20. století jako zdravý zp sob sebeprosazování a zárove nám pomáhá ubránit se manipulativním jednáním druhých lidí. (Müllerová, 2002)

Vališová (In Müllerová, 2002) charakterizuje asertivitu jako: „*Praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přímě své myšlenky, city, názory a postoje. Přitom nepřekrývá vlastní práva, ani práva ostatních lidí.*“

Na počátku rozvoje asertivity bylo formulováno několik doporučení, kterými se mají lidé řídit (Vybíral, 2005):

- Nebojte se vyjadřovat své pocity. Používejte v tu: „To se mi nelíbí“.
- Tvářte se právě tak, jak se cítíte. Používejte mimiku.
- Nacvičte si nesouhlas. Naučte se říkat „ne“.
- Naučte se používat slovo „já“. Mluvte sami za sebe.
- Při chválení dejte přechod radosti.
- Nebojte se improvizovat a jednat bez přípravy.

Vališová (In Müllerová, 2002) popisuje povinnosti, předpoklady, které musí člověk dodržovat, aby mohl asertivně komunikovat:

- Ume se kontrolovat své emoce.
- Respektujeme a tolerujeme i osobní práva druhého.
- Stručně a upřímně vyjadřujeme své pocity.
- Snažíme se vidět sebe i druhé reálně.
- Pokusíme se poznat stanovisko druhého.
- Naslouchejme druhému a vyslyšíme ho.
- Vážme si názor druhých a jejich představy.
- Nemáme „navrch“ za každou cenu.
- Ume se nacházet kompromis.
- Přiznejme omyl a pokoušejme se jej napravit.
- Uvědomme si však, co vlastně chceme.

Na učitele jsou kladeny požadavky, které se promítají do komunikačních dovedností. Požadavky, které si kladu pro praktickou část, jsou vybrány z verbálního a neverbálního projevu. Požadavky jsou následující:

- spisovné vyjádření
- popisování obsahu učiva v kurzu
- používání přiměřené gestikulace
- úprava zevního vzhledu
- hlasový projev
- humor
- naslouchání
- empatie

2.3 Charakteristiky ideálního učitele

Ještě před tím, než budu vypracovávat praktickou část, tak bych se chtěl zaměřit na charakteristiku ideálního učitele. Společnost vždy vytvářela určité charakteristiky, které by měl učitel mít. Ale na druhou stranu se nikdo nezajímá o to, jaké učitele by chtěli mít děti. Až v posledních letech se provedly některé výzkumy, které poskytují informace o vlastnostech ideálního učitele. Tyto výzkumy byly provedeny z pohledu hodnocení žáků a studentů Pracha (2002).

Prvním, kdo provedl tento výzkum, byl V. Holeček (1997), který se inspiroval australskou posuzovací škálou. Tato škála uplatňuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl mít ideální nebo také úspěšný učitel. Tyto vlastnostmi jsou osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko – psychologické charakteristiky Pracha (2002).

Dotazník obsahoval 25 výroků a žáci k nim mohli na 5-ti stupňové škále vyjádřit své hodnocení. Z výsledků, které byly provedeny na středních školách, vyplynulo, že **ideální učitel se má chovat přátelsky, má být spravedlivý, hodn toho naučit, nezesměšovat, vytvářet příjemnou atmosféru, hovořit nahlas, udržet kázeň ve třídě** atd. Autor k tomuto dotazníku vypracoval normy úspěšného učitele. Tím pádem si mohou učitelé zjistit sami, jak je hodnotí žáci. Stačí k tomu, aby učitelé našli dostatečnou odvahu a zadali dotazník žákům Pracha (2002).

Podobné pokusy provedl i S. Bendl (2001) u žáků 7. ročníků. Je zajímavé, že se v podobných výzkumech potvrdilo to, že úspěšný učitelský by měl být zároveň přísným učitелеm. Žáci si přáli učitele dominantního, který si ve třídě udržel kázeň a pořádek, ale zároveň chtěli učitele, který je k dětem citlivý (Pracha (2002)).

Žáci mají na obraz ideálního učitele rozumné nároky, které podtrhují tvrzení, že by se měla kázeň zprůvodňovat (Pracha (2002)).

B. PRAKTICKÁ ÁST

Úvod

Pedagogické pr zkumy jsou nedílnou sou ástí školní praxe a p íspívají ke zkvalitn ní práce pedagog . Mým cílem není vytvo it ucelenou p íru ku o komunika ních dovednostech a jejich aplikacích v praxi. Snažím se o analýzu nasbíraných dat a o potvrzení í vyvrácení mých otázek, které si kladu.

Tato ást práce je v nována pr zkumu. Nejd íve uvedu cíl práce a základní výzkumné otázky. Dále charakterizuji výzkumný soubor a okolnosti sb ru dat. V následující ásti popíši dotazník vlastní konstrukce. Nejvíce prostoru je v nováno prezentaci a interpretaci výsledk . V poslední ásti práce jsou záv ry a výhledy, které vyplynuly z výsledk p edloženého pr zkumu.

1. Cíl

Pr zkumy komunika ních dovedností u ítele nebo u ítel byly provedeny nes etn krát. Po usilovném ešení mé diplomové práce jsem dosp l k tomu, že by bylo dobré zam ít se na mé komunika ní dovednosti. Já jako u ítel stále musím hodnotit své výkony p í vyu ování. Zp tná vazba je velice d ležitá. Proto abych byl dobrým pedagogem, nesta í jen dobré známky í výsledky u žák , a tak jsem se rozhodl, že se nechám zhodnotit žáky samotnými. Aby se pedagog nechal zhodnotit žáky, musí mít trochu odvahy p íjmout pozitivní nebo negativní kritiku. V pr b hu p ípravy dotazníku jsem se rozhodl také pro otázky hodnotící sociální dovedností, které mají s komunika ními dovednostmi mnoho společného a ve škole se navzájem dopl ůjí.

Hlavním cílem mé práce je zhodnotit mé komunika ní a sociální dovednosti, které chci na základ hodnocení žáky využít pro svojí budoucí práci pedagoga. K tomuto cíli jsme si stanovili následující otázky, na které se snažíme nalézt odpov :

1. Jak m hodnotí žáci dle komunika ních a sociálních dovedností?

2. Jaký je dle hodnocení žák *ideální u ítel*?

Další hodnoticí částí m ťe b ůt *porovnání m ě osoby s osobou ideálního u ětele podle hodnocení ůák* .

Budu porovnávat odpov ědi jednotlivých ůíd, které ješt ě rozd ělím na skupiny podle pohlaví. Pot ě budu hodnotit odpov ědi za všechny ro níky dohromady, které budou rozd ěleny podle pohlaví. Vše bude ěleno na dotazník 1 a dotazník 2. Dále porovnám pr ůmn ě hodnoty zkouman ěho u ětele a ideálního u ětele dle odpov ědí ůák ů a ůáky celkem.

2. Metody pr ůzkumu komunikace ve ůíd ě a popis dotazníku

V pedagogické praxi je zkoumání a hodnocení komunikace velice d ěležit ě. Nejen pro teoretika, ale hlavn ě pro u ětele. Mezi metody sledování komunikace pat ěí pozorování. Pozorovatel, který je p řítomný ve ůíd ě, si d ělá poznámky o pr ůb ěhu hodiny. Každ ě pozorování má ur ěit ě cíl a zám ěr. M ůže se uskute ěovat dlouhodob ě nebo krátkodob ě. P ři strukturovan ěm pozorování má pozorovatel dop ědu p řipraven ě rámec pozorování. Po jeho vyhodnocení získá pozorovatel kvantitativní obraz o pr ůb ěhu komunikace ve ůíd ě (Gavora, 2005).

Komunikace ve ůíd ě prob ěhává rychle a její pozorování klade na pozorovatele velké nároky. Proto se k pozorování komunikace ve ůíd ě využívají r ůzné technické prost ědky. Pr ůb ěh hodiny m ůžeme nahrát na magnetofon nebo videokazetu. Pot ě se nahrávka p řepisuje do písemné podoby (Gavora, 2005).

Pro moji diplomovou práci jsem si vybral druh ěy zp ůsob posuzování komunikace ve ůíd ě. Tato metoda se nazývá škálování. Škála je ur ěit ě stupnice, na které hodnotíme vlastnosti komunikujících. Pomocí nich hodnotíme druhé osoby nebo sami sebe. Škálami hodnotíme frekvenci v ýskytu nebo stup ěn vlastností lov ěka (Gavora, 2005).

Metodu škálování jsem si vybral proto, ůe hodnotím vlastnosti komunikujících. Myslím si, ůe tato metoda mi pom ůže popsat a vyhodnotit mnou položené otázky jasn ě a stru ěn ě. Metodu škálování máme již popsanou, tak p řestoupíme k samotnému ůet ění. Pro objasn ění mnou položen ěch otázek jsem využil dotazníkov ěho ůet ění. Jako podklad pro m ě j dotazník posloužil dotazník interak ěního stylu u ětele, který p řeložil a adaptoval Gavora, Mareš, den Brok (2003). Dotazník je shodný ve škálovací metod ě a v n ěkter ěch otázkách.

Otázky jsou zvoleny podle důležitosti a podle toho, jak se podílí na komunikaci u učitele. Tyto otázky jsou spojeny s komunikací a odrážejí úroveň komunikačních a zároveň sociálních dovedností u učitele. Při sestavování otázek jsem vycházel z vlastní zkušenosti a z toho, co jsem považoval za důležité zhodnotit.

Dotazník (Příloha 1 a 2) tvoří 25 otázek a hodnocení je založeno na škále od 0 do 4. Číslo 0 značí jev, vlastnost nebo činnost, který se u učitele nebo v hodině **nikdy** nevyskytuje. Číslo 4 značí, že jev vlastnost nebo činnost se u učitele nebo v hodině vyskytuje **vždy**. Čísla 1, 2, 3 značí střed mezi číslem 0 a 4.

3. Charakteristika zkoumaného vzorku, respondentů a sběr dat

Jak jsem již uvedl dříve, tak zkoumaným vzorkem této práce je autor sám. Jsem začínající učitel, který působí na základní škole. Učím prvním rokem především jako třídního učitele lesnou výchovu, výchovu ke zdraví a občanskou výchovu. Má vystudovanou aprobaci je třídní učitelka a zeměpis.

Dotazníkové šetření probíhalo na mém pracovišti ZŠ Český Dub, kde jsem současně zaměstnán jako učitel. K výběru respondentů jsem využil žáky šestých až osmých ročníků. Deváté ročníky jsem vynechal z průzkumu, protože mám v těchto třídách nízký počet hodin. V těchto ročnících mám totiž až čtyři vyučovací hodiny týdně. Žáci, kteří navštěvují tuto školu, bydlí přímo v Českém Dubu nebo dojíždí z blízkého okolí. K žákům mám kladný vztah, proto jsem se neobával, že odmítnou vyplnit dotazníky. Žáci vyplnili dotazníky ochotně, pečlivě a všechny odevzdali.

Samotný průběh dotazníkového šetření probíhal v hodinách výchovy ke zdraví nebo volných hodinách na ZŠ Český Dub. Před samotným vyplněním dotazníku jsem žáky seznámil se záměrem průzkumu a sdělil jim postup pro vyplnění dotazníku. Nejprve jsem jim rozdál dotazník číslo 1 a po vyplnění dostali dotazník číslo 2. V průběhu vyplnění dotazníku žáky jsem procházel mezi lavicemi a kontroloval, zda žáci dotazník vyplní správně. V průběhu vyplnění se žáci ptali na význam některých otázek. Snažil jsem se jim tedy pomoci i v průběhu vyplnění. Po vyplnění dotazníku jsem jim oznámil, že budou seznámeni s vyhodnocením dotazníků.

Snad některými otázkami měli žáci problémy. Nepochopili význam některých otázek. Nejdéle vyplňovali dotazník žáci šestých tříd a nejméně času to zabralo žákům

osmých téd. Průměrná délka vyplnění dotazníku byla okolo 15 minut. Vyplnění obou dotazníků zabralo celkově okolo 30 minut.

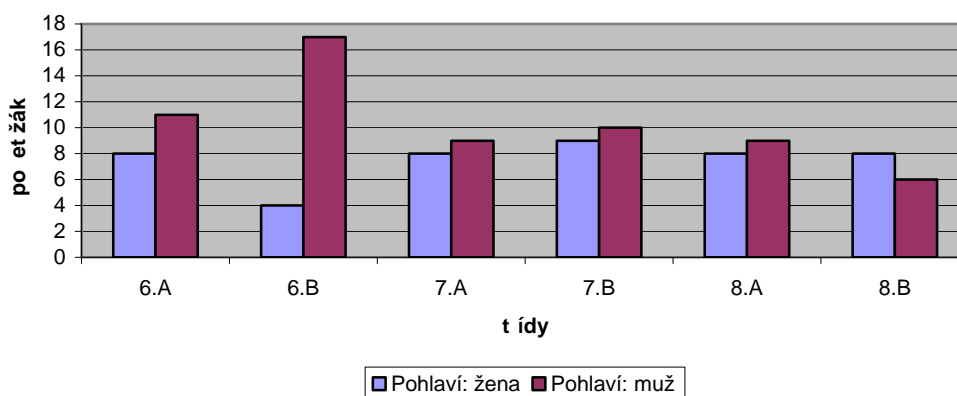
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 106 respondentů (žáků). Návratnost dotazníků byla 100%. Jednotlivé rozdělení dle téd a pohlaví můžete vidět v tabulce a grafu níže.

Tab. . 1. Počet žáků dle pohlaví ve tédách, které se zúčastnili průzkumu

Téd	6.A	6.B	7.A	7.B	8.A	8.B	Celkem
Pohlaví: žena	8	4	8	9	8	8	45
Pohlaví: muž	11	17	9	10	9	6	62

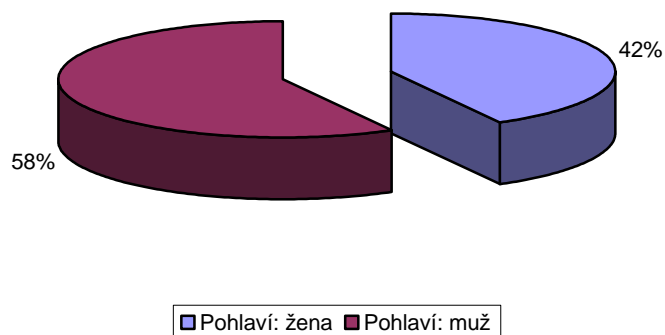
Graf . 1.

Počet žáků dle pohlaví ve tédách, které se zúčastnili průzkumu



Graf . 2.

Procentuální zastoupení podle pohlaví (celkem)



4. Charakteristika třídy

6.A

Tuto třídu můžeme charakterizovat jako přátelskou a nekonfliktní. Třída drží při sobě a chová se k sobě přátelsky. Pár rušivých elementů občas naruší hodinu, když vyklouknou něco sprostého nebo dvojsmyslného. Jsou to hlavní chlapci, kteří na sebe upozorují, aby upoutali dívky. V poslední době k chlapcům přibíla ve zlobení i děvčata, která se dožadují pozornosti od spolužáků. V této třídě je vyšší počet kluků než holek. Tato třída se vyznačuje kladným přístupem k učení. Žáci mají zájem se něco dozvědět. V této třídě se mi učí dobře, protože žáci v tšinou spolupracují v hodině.

6.B

Malý počet žáků dává prostor pro různé aktivizační metody v hodinách. Tato třída se vyznačuje velikou nekázní v hodinách. Je to způsobeno několika jedinci, kteří jsou integrovaní a mají potíže s chováním. Kvůli těmto jedincům je narušena vždy celá hodina. Nízký počet žáky dává prostor pro chlapce, kteří se nejvíce projevují. Žákyně mají v tšinou dobrý prospěch. Chlapci jsou v této třídě diametrálně odlišní. Je tu více žáků, kteří mají problém s prospěchem. V této třídě se mi neučím moc dobře. Je to způsobeno velkou nekázní žáků. I přes všechny problémy můžu v této třídě zkoušet různé formy nebo metody výuky v hodinách.

7.A

Toto je velice boulivá třída. Je tu několik jedinců, kteří dokáží nabourat strukturu hodiny. Nejsou to jen chlapci, ale hlavně dívky, které na sebe upozorují. Jedna dívka je výdělí osobností, která se stará především o jiné. Tato dívka je mnohými žáky napadána a vyvolává nejvíce konflikt se spolužáky. Je to dáno tím, že je vyspělá a inklinuje ke starším kamarádům. Jako kolektiv je tato třída nesourodá. Vytváří se tu skupinky, které se pak nedokáží na ničem shodnout. I přes všechny snahy jiných pedagogů se tato třída nedá sjednotit. V této třídě se opravdu projevuje pubertální věk žáků.

7.B

Podobně jako 7.A, je v této třídě vrchol puberty znatelný. Opět se tu nachází několik jedinců, kteří mají problém s chováním. Jeden žák byl dokonce zaseden do diagnostického ústavu a po několika měsících se vrátil zpět. Tento jedinec je opravdu rušivým elementem třídy. Při každém vyrušování dokáže strhnout ke zlobení i někoho jiného. Většinou jsou to žáci s horším prospěchem. V těchto dvou třídách, 7.A a 7.B, se mi u třídy nejvíce.

8.A

Třída 8.A je slušnou, nekonfliktní skupinou, která drží při sobě. Tito žáci už jsou klidní a vyrovnaní. Jejich chování je na dobré úrovni. S touto třídou nemám žádné konflikty. Pár jedinců, kteří občas při hodině promluví, si uvědomí prohřešek a po napomenutí přestanou. Zato, že je tato třída bezproblémová, mám že jejich třídní učitel, který je spravedlivý a přímý.

8.B

Třída 8.B je jako 8.A slušnou a nekonfliktní skupinou. Pouze prospěchově se řadí mezi slabší třídy, jehož příčinou je zastaralé stáří pedagogů v průběhu posledních let. 8.B se vyznačuje nižším počtem žáků. Je tu ale několik jedinců, kteří při hodině upozorují a myslí si, že tím budou zajímaví. V této třídě se mi u třídy nejvíce, protože počet chlapců a dívek je vyrovnaný.

5. Prezentace a interpretace dat

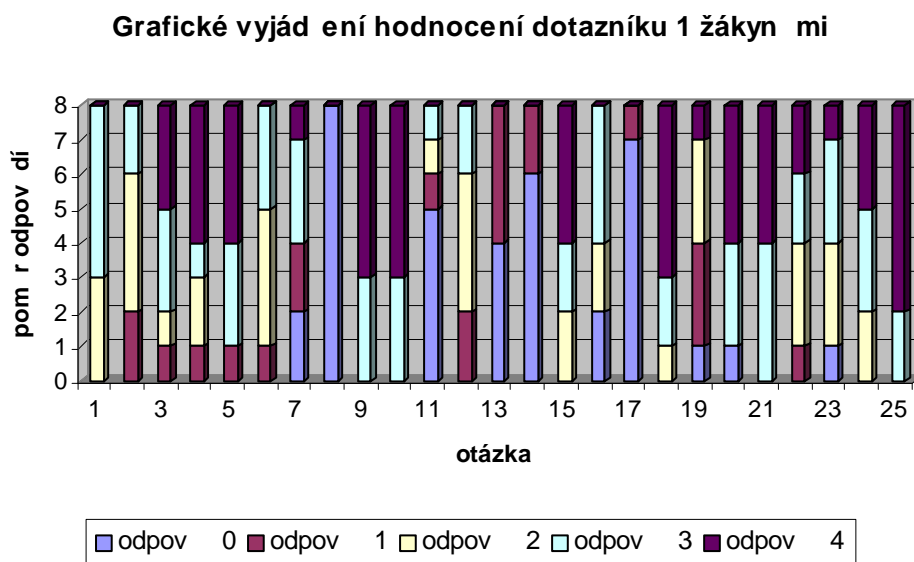
V následující části se nalézají výsledky z dotazníkového průzkumu, které se zaměřují na hodnocení komunikačních a sociálních dovedností zkoumaného a ideálního učitele podle pohlaví a věku. Tato část nám přináší odpovědi na tyto otázky:

3. Jak mohl hodnotit žáci dle komunikačních a sociálních dovedností?

4. Jaký je dle hodnocení žák ideální učitel?

Tabulka 6.A

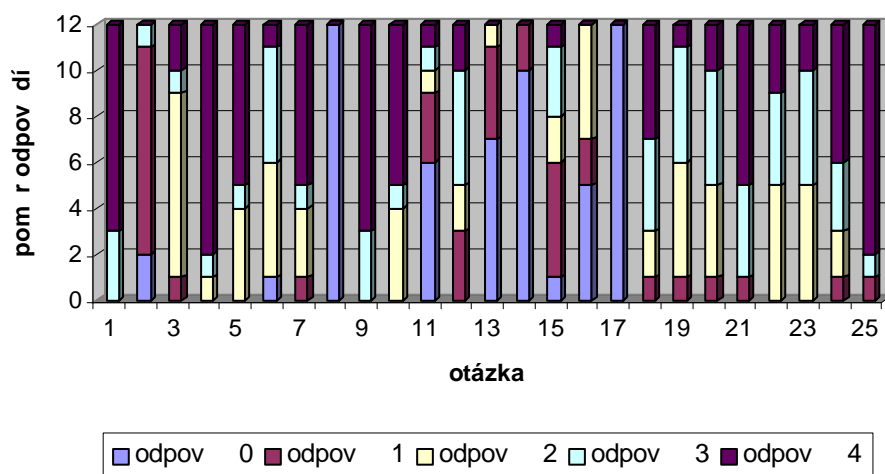
Graf 3



Z grafu 3 je patrné, že žákyně odpovídaly převážně kladně. Podle hodnocení chodím vhodně oblečená a vypadám upraveně a čistě. Dále dávám prostor pro dotazy a otázky, umím využít vtipných poznámek při hodině a také nenadřžuji žádným žákem. Nedostatky vidí žákyně ve výkladu učiva, v používání spisovné mluvy a také v tom, že používám parazitických výrazů. Při výkladu hovořím nahlas a srozumitelně. Mezery mám také v udržení kázně ve třídě.

Graf . 4

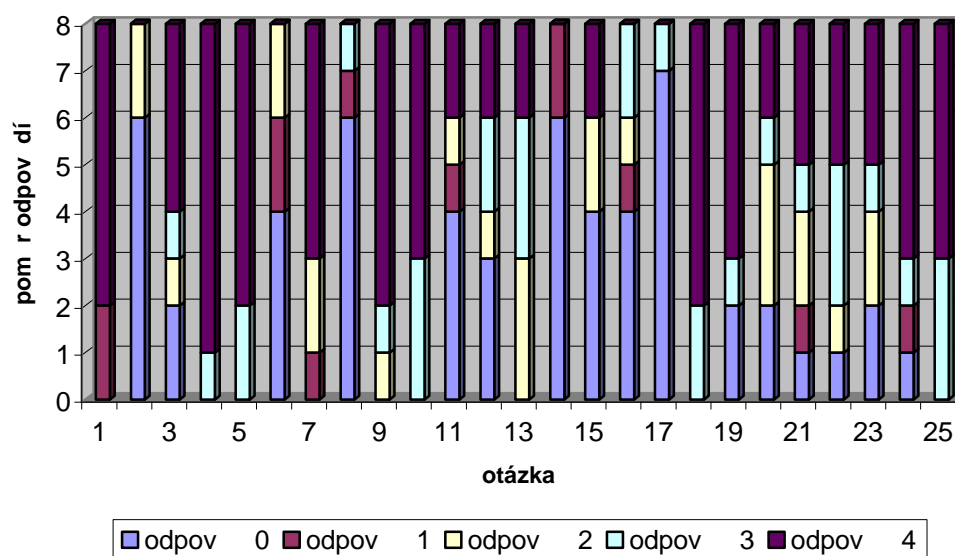
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 1 žáky



Z grafu . 4 můžeme vyčíst kladné hodnocení mé osoby. Podle tohoto hodnocení si žáci cení použití vtipných poznámek při hodině a toho, že nenadržují žáky a neponižují je urážkami. Chodím vhodně oblečen a jsem upravený. V otázce . 6 poukazují na přímé hodnocení použití spisovného jazyka při výkladu. Jako nedostatek považují žáci procházení mezi lavicemi, udržování o něho kontaktu, neumožní žákům vyjádřit jejich názor.

Graf .5

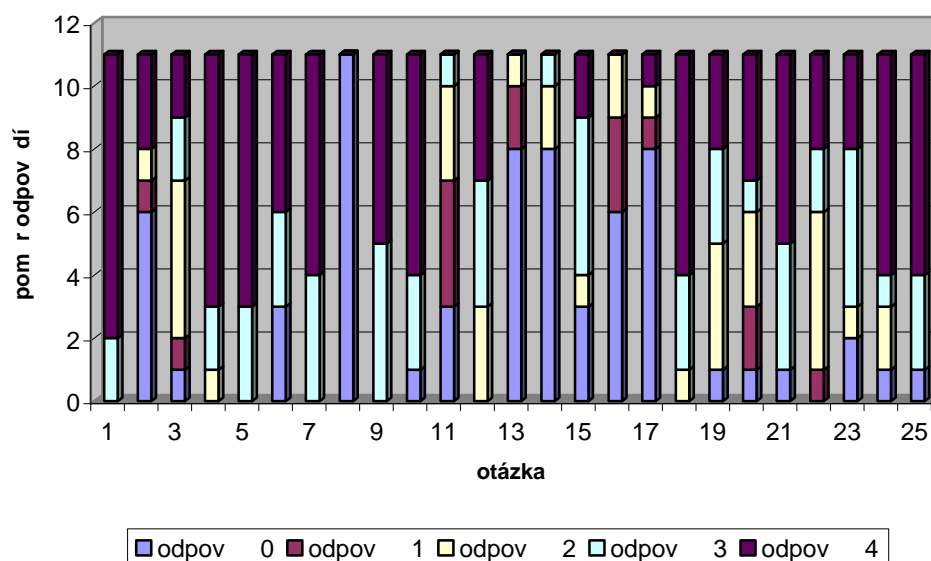
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žákyni



Za ideálního uitele považují žákyni uitele, který neuráží žáky a umí pochopit jejich jednání. Za nepodstatné považují spisovný výklad. Dá se říci, že jim nevadí, když uitel hovoří nespisovně. Žákyni si ještě nedokáží vzhlédem k věku uvědomit, co je pro ně důležité. Žákyni také preferují uitele, který jim umožní vyslovovat jejich názory. Pedagog by dále měl chodit vhodně upraven a oblečen, být empatický a nesedět při výkladu za svým stolem.

Graf . 6

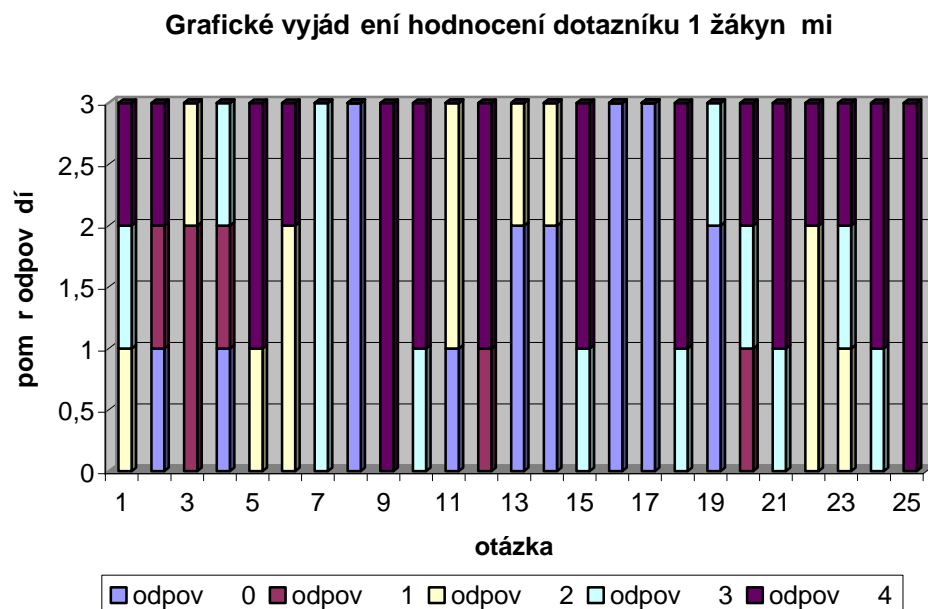
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žáky



Žáci odpovídali podobně jako žákyně. Rádi by měli u učitele, který neuráží žáky a umí pochopit jejich jednání. V otázce 22 žáci odpovídali, že u učitel nemusí používat jednoduchých slovních spojení, ale preferují spisovný výklad. Dále upřednostují pedagoga, který je vtipný, nemá pichlavé poznámky a nezvyšuje hlas před třídou. Nezvyšovat hlas ve škole jednoduše nelze, protože hlas je nástrojem učitele pro řízení třídy. A pokud se řízení třídy vymyká kontrole, tak je na místě jeho zvýšení hlasu. Také obléčení je u žáků důležitým prvkem, který učitel musí splňovat.

Téma 6.B

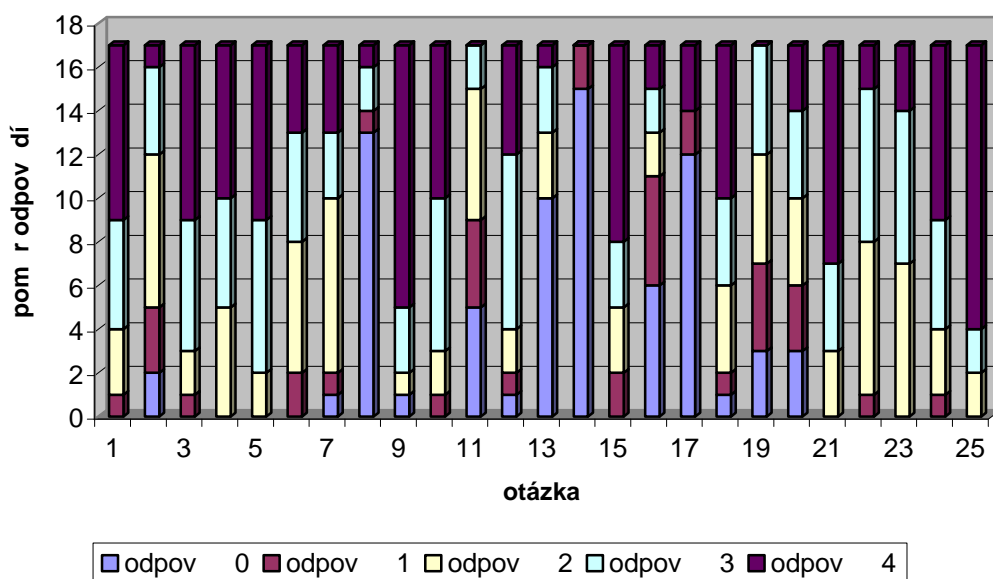
Graf .7



Z grafu vyplývá, že v této třídě je zastoupeno málo žáky. Při zkoumání se zúčastnily tři žákyně. Je patrné, že nejvíce mi schází ve třídě vtip a žákyně vidí mé negativum také v tom, že při výkladu sedím za stolem a občas mám pichlavé poznámky. Jako pozitivní hodnotí to, že nenadržuji žáky, nepoužívám parazitické výrazy při mluvení, hovořím nahlas. Někdy také vykládám uívko tak, že ho žáci nepochopí.

Graf . 8

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 1 žáky

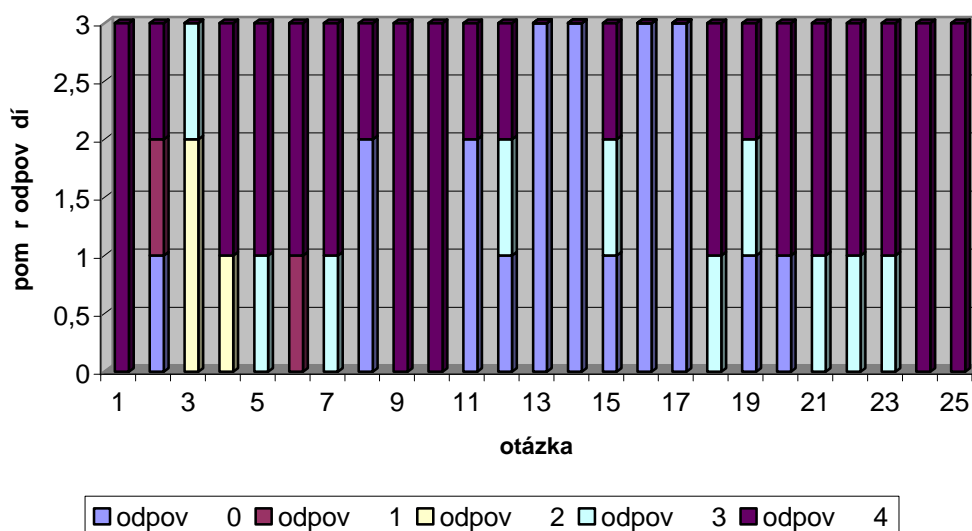


Žáci hodnotí pozitivně to, že nenadřžují žákům, hovořím nahlas, výstižně a vhodně se oblékám. Jako negativní spatují žáci to, že se mi občas nepodaří udržet pořádek ve třídě, někdy mám pichlavé poznámky. Jako průměrné hodnotili žáci gestikulaci rukama a moji empatii. Rezervy vidí žáci, podobně jako žákyně, v mém výkladu, který občas žáci nepochopí.

Žáci někdy nerozumí mému výkladu, protože je probírána látka nebo poetní úkon, se kterým se nikdy neseťkali nebo volím špatné metody prezentace. Také to může být způsobeno nízkou vyspělostí žáků.

Graf .9

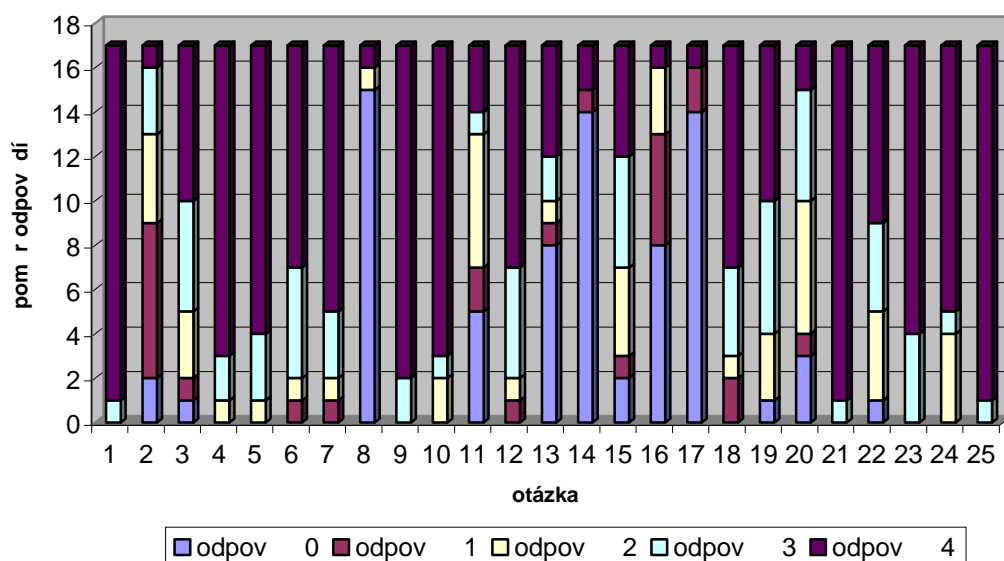
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žákyni



Ideální učitel podle hodnocení žáky hovoří nahlas, vede žáky ke vzájemné spolupráci, chodí vhodně oblečen, nepoužívá parazitické výrazy, dává prostor pro dotazy a vykládá učivo tak, aby ho žáci pochopili. Jako méně podstatné žákyni uvádí, že učitel má mít pichlavé poznámky. Pouze u otázky . 8 se vyskytla chyba, kdy žákyni označily odpověď vždy. Předpokládám, že žákyním vadí nadřizování nebo favorizování žáků.

Graf .10

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žáky

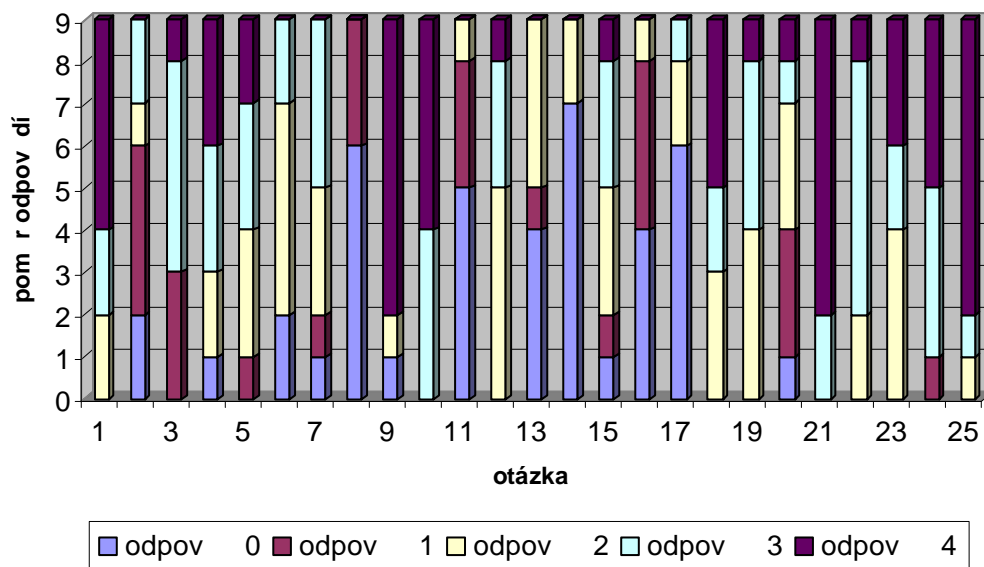


Žáci vidí ideálního učitele jako člověka plného pozitivních vlastností. Ideální učitel neponižuje žáky, je při hodině vtipný, umí vykládat učivo, nenadržuje žáky, chodí vhodně oblečen. Jako méně významné uváděli žáci procházení učitele mezi lavicemi, sezení za učitelským stolem při výkladu a používání gestikulací rukama. Podobně jako u předchozích hodnocení, je pro žáky důležitá upravenost učitele.

Tabulka 7.A

Graf . 11

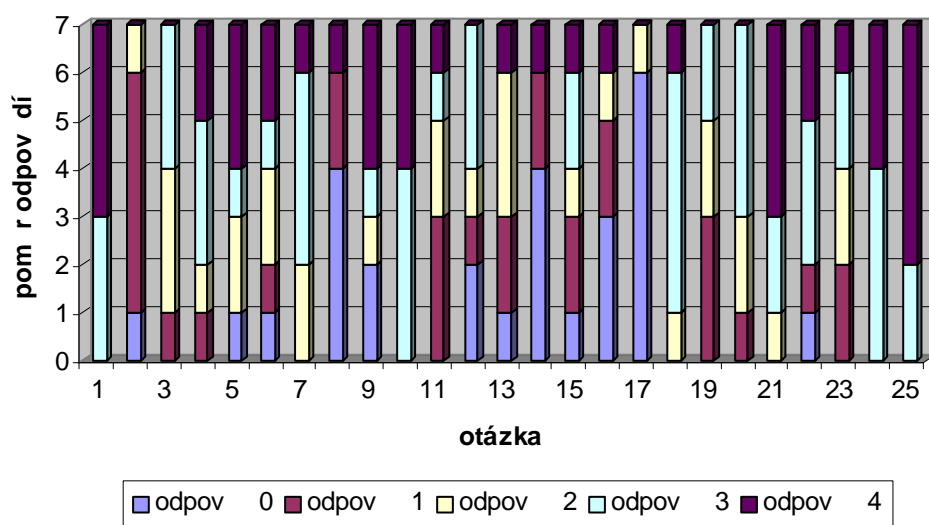
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 1 žákyni



Hodnocení mé osoby z pohledu žáky je poměrně kladné. Žákyni hodnotí negativně to, že občas neudrží pořádek ve třídě a nehovoří mluvnice. Jako pozitivně hodnotí žákyni použití vtipných poznámek v hodině, pochopení jednání žáků, empatii a používání gestikulací rukama. Žákyni dále pozitivně hodnotí prostor pro dotazy a otázky, nepoužívání parazitických výrazů.

Graf . 12

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 1 žáky

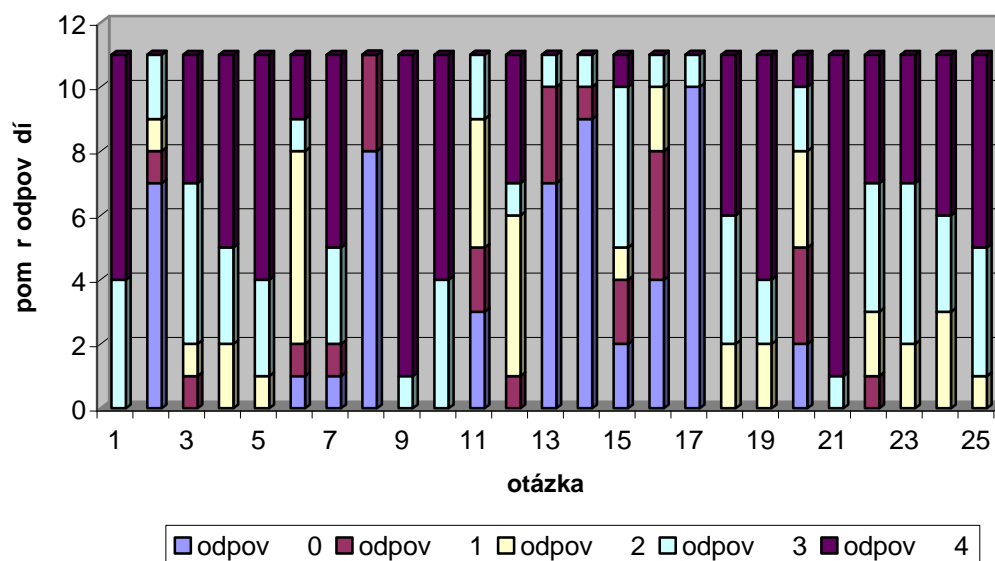


Z grafu vyplývá, že žáci hodnotili moji osobu v tšinou kladn . Jako pr m rné hodnotí mé oblékání, použití vtipných poznámek p i hodin , povzbuzení žák a ob asné nadřžování žák m. Jako pozitivní hodnotí upravenost, neponiřžování žák a mé vyjad ovací schopnosti.

P i hodnocení otázky . 23 žáci uvád jí, že udržím po ádek jen n kdy. Je to dáno tím, jak jsem již popsal v charakteristice této t ídy, že n kte í jedinci jsou opravdu nezvladatelní a naruřžují chod celého vyu ování.

Graf . 13

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žákyni

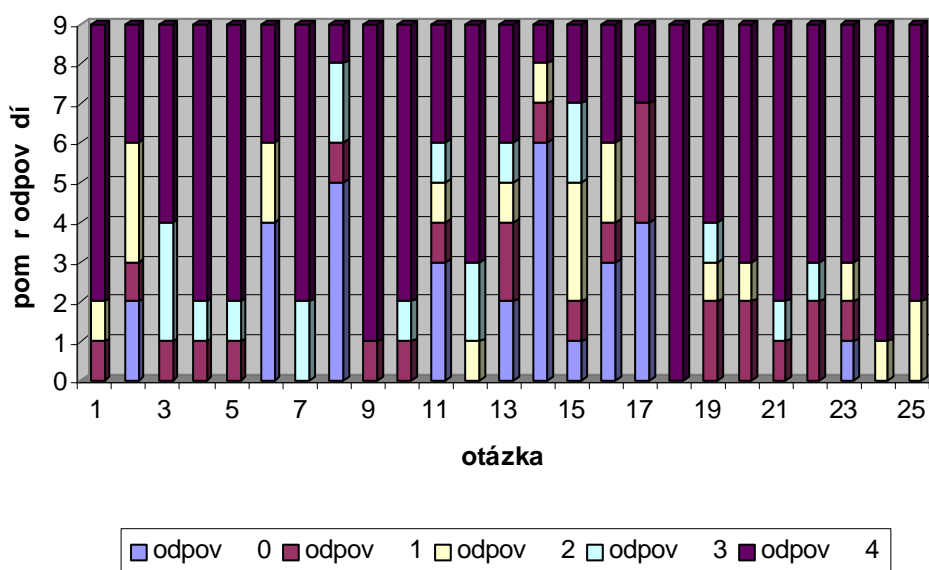


Ideální uitel podle hodnocení nesmí ponižovat žáky, nadřizovat jim a p i nekázni zvýšit hlas. Nezvýšit hlas ve vyu ování jednoduše nelze. Zastávám názor, že žákyn p i vyu ování nevyrušují tak jako chlapci. Myslím si proto, že pokud žákyn budou ve t íd bez chlapc , tak ideální uitel nemusí zvyšovat hlas, protože nebude nikdo vyrušovat. M že to být dané také tím, že dívky budou u itele respektovat lépe. Podle pr zkumu, který provedl Hole ek (1997) tak si respondenti p áli, aby ideální uitel byl p ísný a um l udržet po ádek ve t íd .

Musí být spravedlivý a objektivní. Za mén d ležité považují žákyn procházení mezi lavicemi, používání gestikulací rukama a sezení za stolem p i výkladu. Žákyn také kladou d raz na upravenost a istotu u itele. Ve v tšin otázek žákyn odpovídaly v rámci možností, v grafu se nevyskytují velké výkyvy u odpovědí.

Graf .14

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žáky

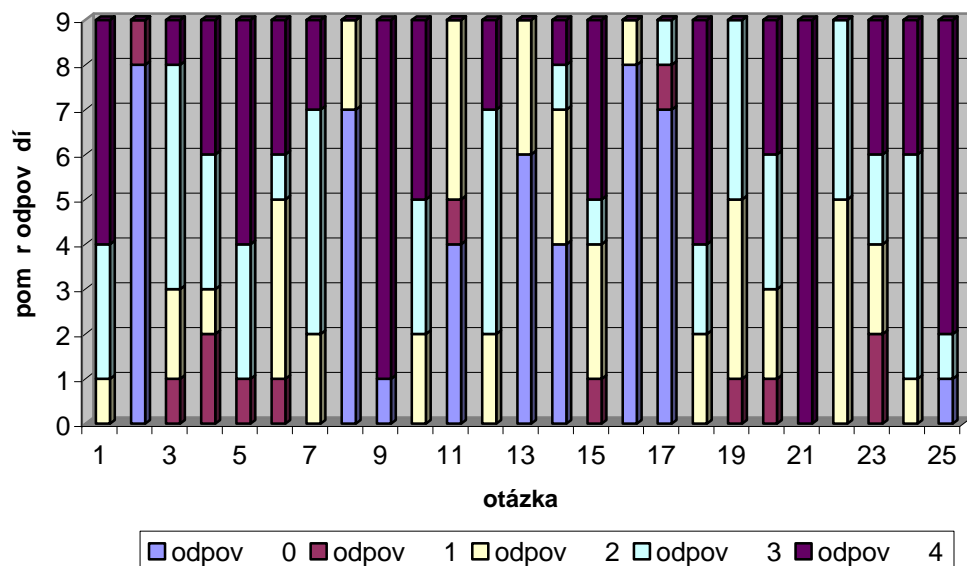


Pro žáky je velice důležité, aby jim ideální učitel umožňoval vyjádřit své názory, ale na druhou stranu nemusí mluvit zádě a nahlas. Také podle hodnocení ideálního učitele udržel poádek ve třídě. Myslím si, že také v tomto grafu se odráží má charakteristika této třídy. V otázce .17 se objevují odpovědi vždy, což znamená, že jim nevaří urážky od učitele.

T řída 7.B

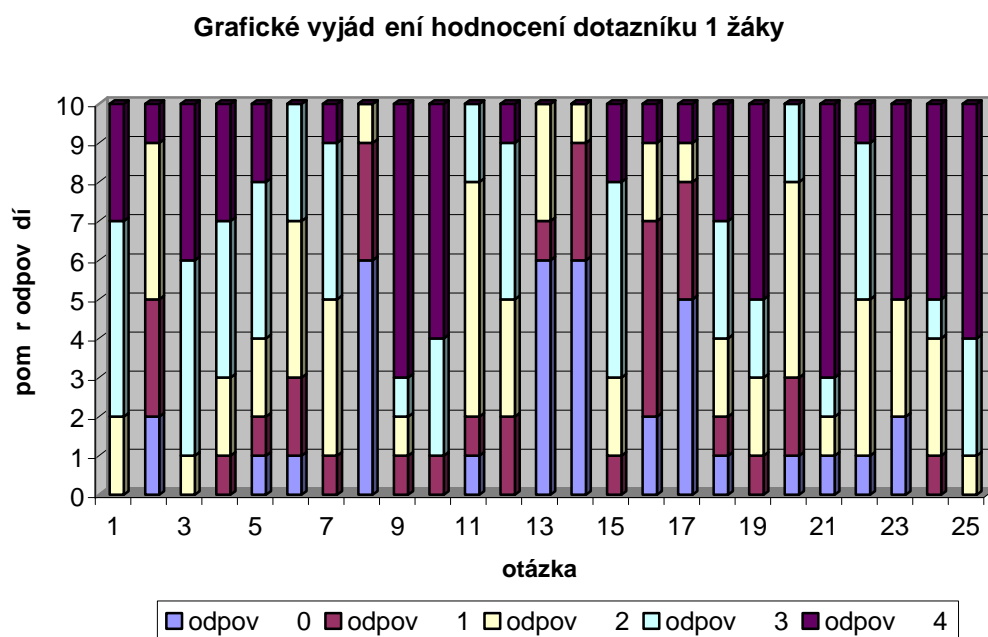
Graf . 15

Grafické vyjád ření hodnocení dotazníku 1 řákyn ěmi



Z grafu . 15 je vid ět, ře řákyn ě vid ěí m ě nedostatky p ěi výkladu, kdy nehovo ěím spisovn ě. Pozitivn ě hodnot ěí to, ře chod ěím upraven ěý a vhodn ě oble en ěý, nenadr řuji řák ěm, nepou řívám parazitick ě výrazy v mluv ě a nemám pichlav ě poznámky. Jako p ř ěm řn ě hodnot ěím ě výklad a udrž en ěí p ř řádku ve t říd ě.

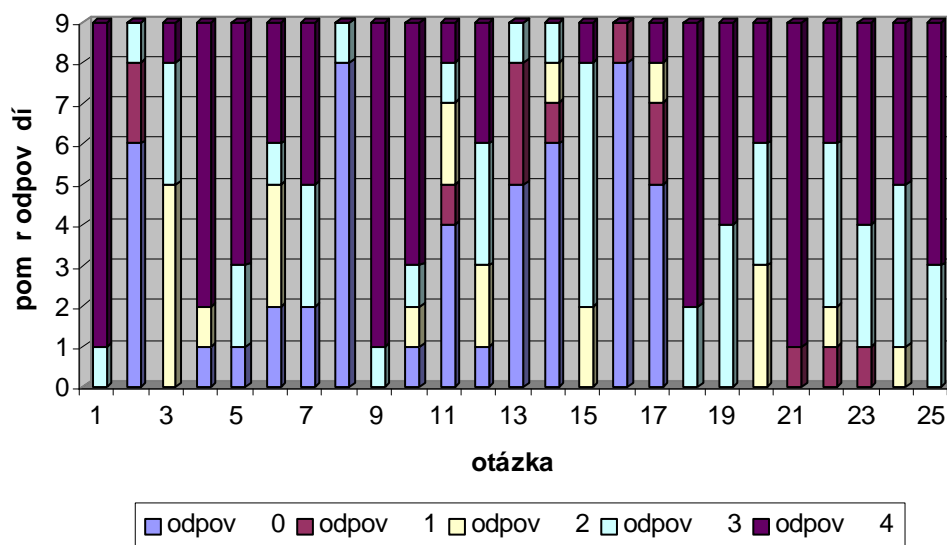
Graf .16



Z grafu . 16 je vidět, že žáci vidí mé nedostatky v tom, že občas sedím při výkladu za svým stolem. Jako průměrné hodnotí žáci nadržování žákům, používání jednoduchých slovních spojení při výkladu, povzbuzování žáků a gestikulaci rukama. Pozitivně hodnotí to, že dávám prostor pro dotazy a otázky, hovořím nahlas a udržím pořádek ve třídě.

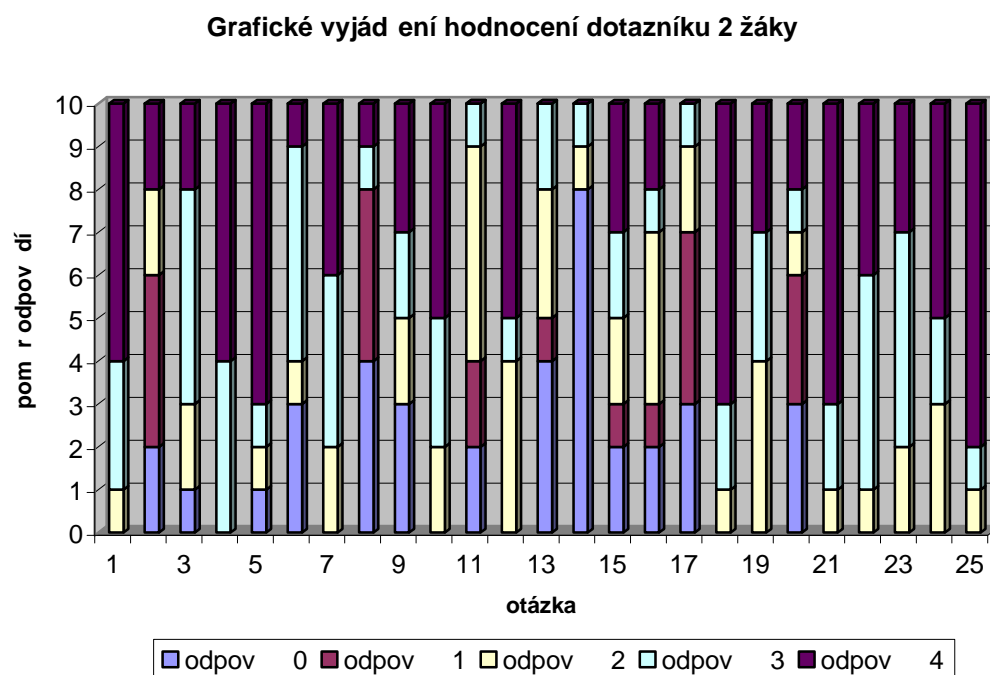
Graf .17

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žákyněmi



Z grafu je patrné, že žákyně odpovídaly v tšinou pozitivně. Ideální učitel by měl hovořit dostatečně nahlas, vykládat uivo, tak aby ho žáci pochopili, nenadržovat žákyni a neponižovat je urážkami. Vhodné by bylo, kdyby učitel chodil vhodně oblečen a působil upraveně. Pedagog podle hodnocení má být dále empatický a nepoužívat parazitických výrazů. Musí udržet pořádek ve třídě. V grafu nejsou zaznamenány žádné anomálie.

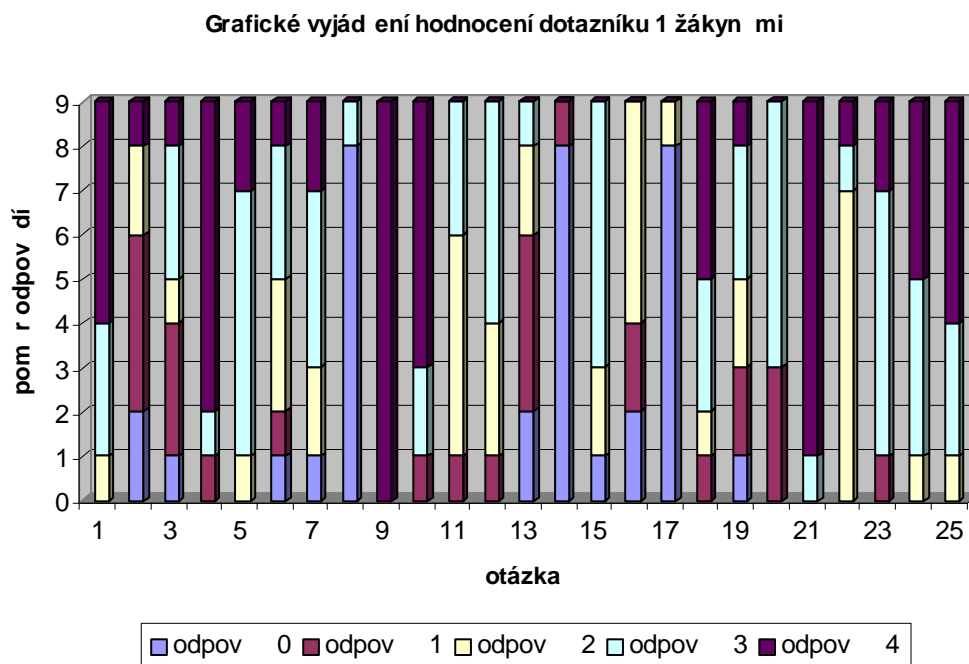
Graf . 18



V grafu . 18 je vidět, že žáci netrvají na tom, aby u učitelů chodil vhodná oblečení a také jim nevadí, že je bude u učitelů urážet nebo mít pichlavé poznámky. Zato musí být při hodině vtipný a hovořit nahlas. Použití spisovného výkladu není tak důležitá. Z grafu vyplývá, že žákům je jedno, kdo je bude učit.

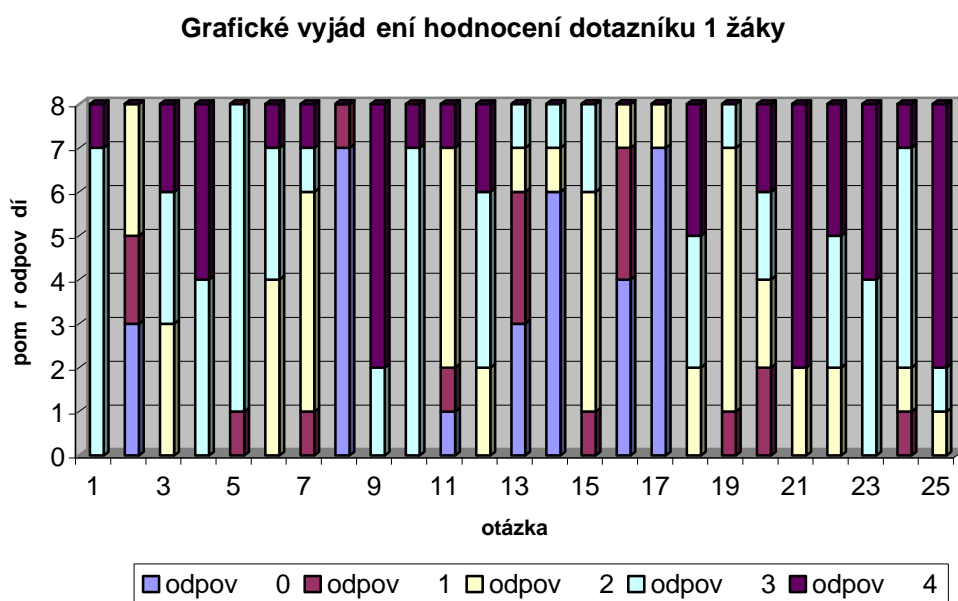
Třída 8.A

Graf . 20



Podle hodnocení žáky jsem uitel, který se vhodn obléká, je upravený a istý. Jako pr m rné hodnotí mé používání parazitických výraz ve výkladu a ob asné použití nespisovného jazyka nebo výrazu. Žáci udávají negativní hodnocení v nezvýšení hlasu p i nekázni a ob asném neudržení po ádku ve t íd .

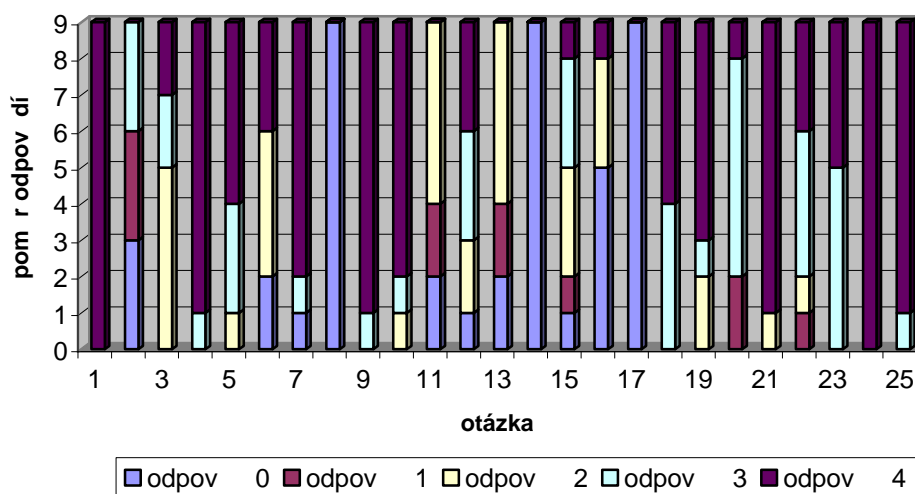
Graf .21



Z grafu vyplývá, že hodnocení mé osoby je kladné. Podle žáků udržím pořádek ve třídě, používám v hodině jednoduchých slovních spojení při výkladu, chodím vhodně oblečen a umožňuji žákům vyslovovat jejich názor. Jako negativní vidí žáci sezení za stolem při výkladu u židly a to, že při výkladu nemluvím spisovně.

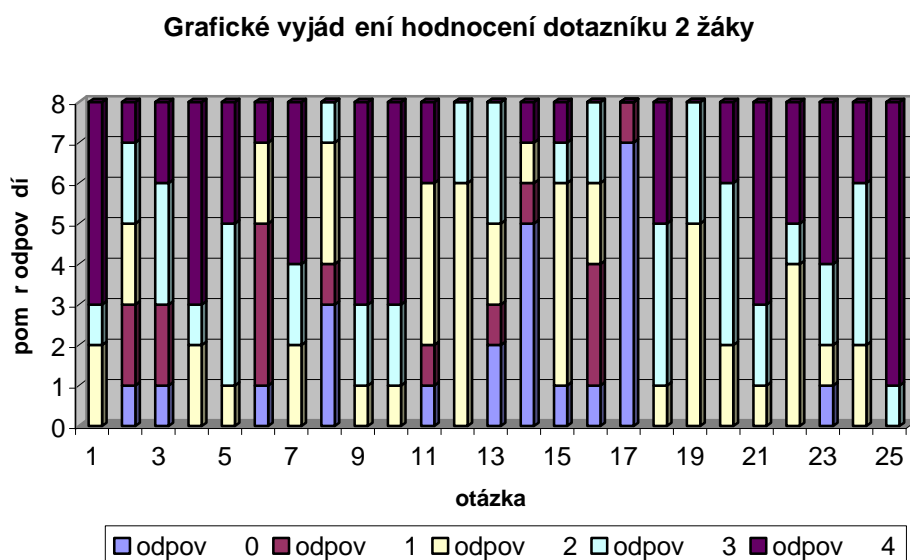
Graf . 22

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 2 žákyn mi



Ideální učitel dle hodnocení žáky vykládá učivo, aby ho žáci pochopili, hovoří nahlas, neponižuje žáky a neuráží je, ale má je mít pichlavé poznámky. Za žádnou cenu nenadržuje žáky, chodí vhodnou oblečen, upraven a čist. Tento učitel také nemusí udržovat o ně kontakt. Je vhodné, aby byl vtipný při hodině.

Graf . 23

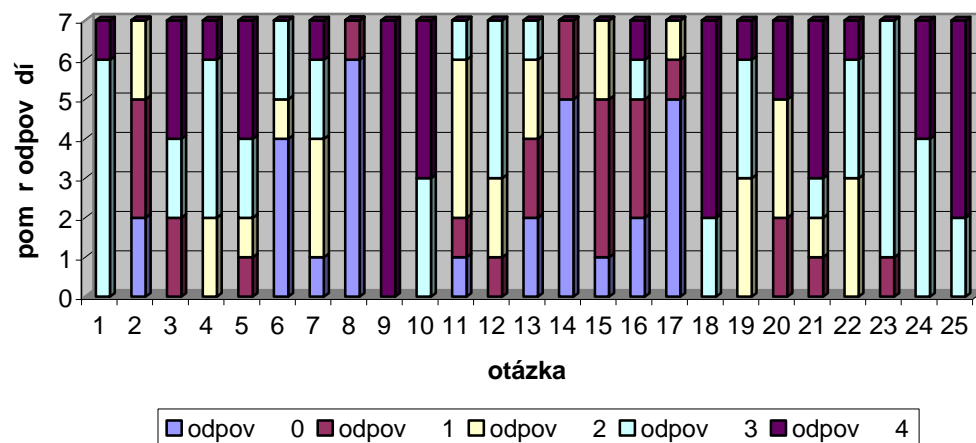


V hodnocení žák je n kolik zajímavostí. Ideální u itel nemusí vykládat u ivo, aby ho žáci pochopili, ale musí hovo it nahlas. Žák m také nevadí pichlavé poznámky ani nadřžování jiným spolužák m. Jako pr m rné hodnotí oblékání, upravený vzhled a používání parazitických výraz .

Třída 8.B

Graf . 24

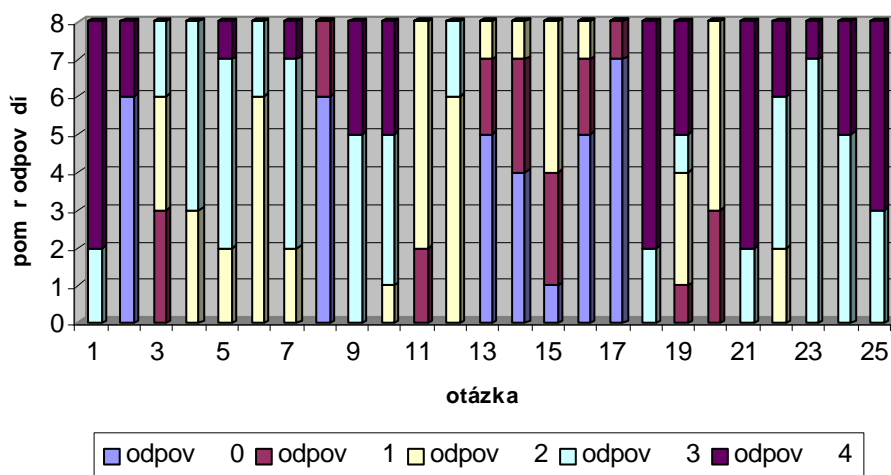
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 1 žákyni



Podle hodnocení žáky chodím vhodně oblečen, vykládám uivo k pochopení žák, hovořím nahlas, udržím pořádek ve třídě, neponižuji žáky a používám jednoduchých slovních spojení. Jako negativní vidí žákyni moji nespisovnou mluvu.

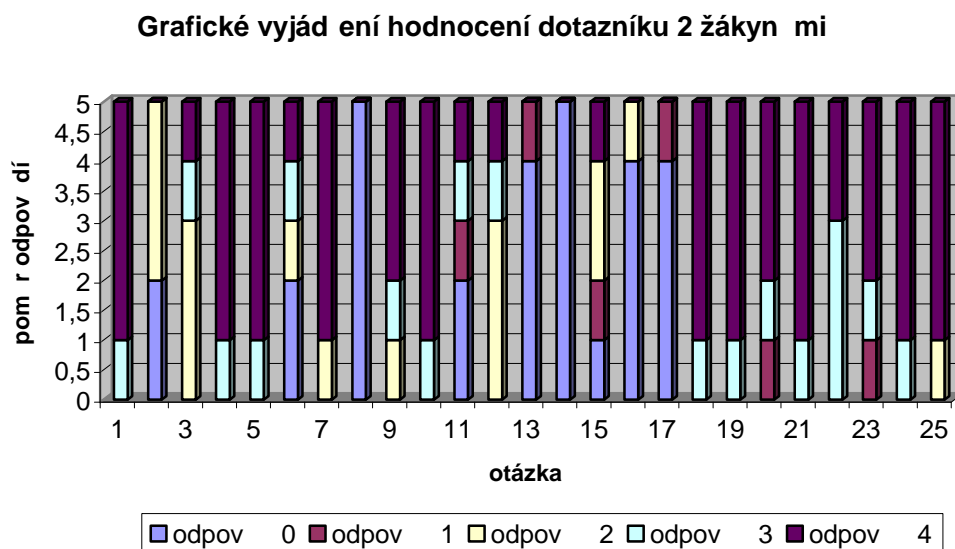
Graf .25

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku 1 žáky



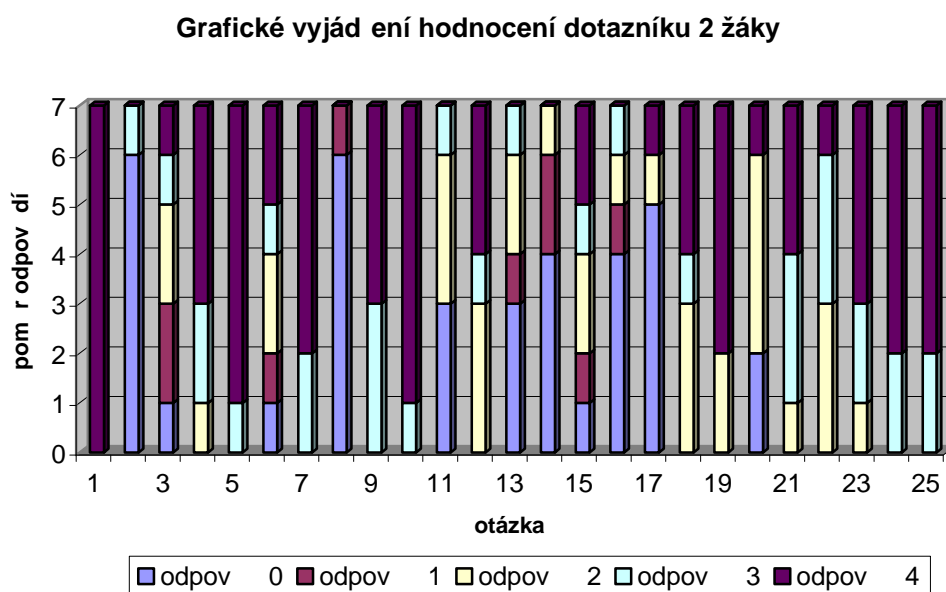
Dle hodnocení žák mám rezervy v používání gestikulací rukama, zvýšení hlasu při nekázni. Nedostatky jsou také v o něm kontaktu se tídou, spisovném vyjádření. Chodím vhodně oblečen a upraven, hovořím nahlas a vykládám uivo tak, aby ho žáci pochopili. Neponižuji žáky urážkami a umožňuji žákům vyslovovat jejich názory.

Graf . 26



Z grafu . 26 je patrné, že hodnocení ideálního u itele je podobné hodnocením předchozím. Pouze u otázek . 6, 11 není hodnocení jednoznačné. U itel nemusí hovořit spisovně a není jednoznačné, zda má sedět při výkladu za stolem nebo ne. To samé je u otázky . 15.

Graf . 27



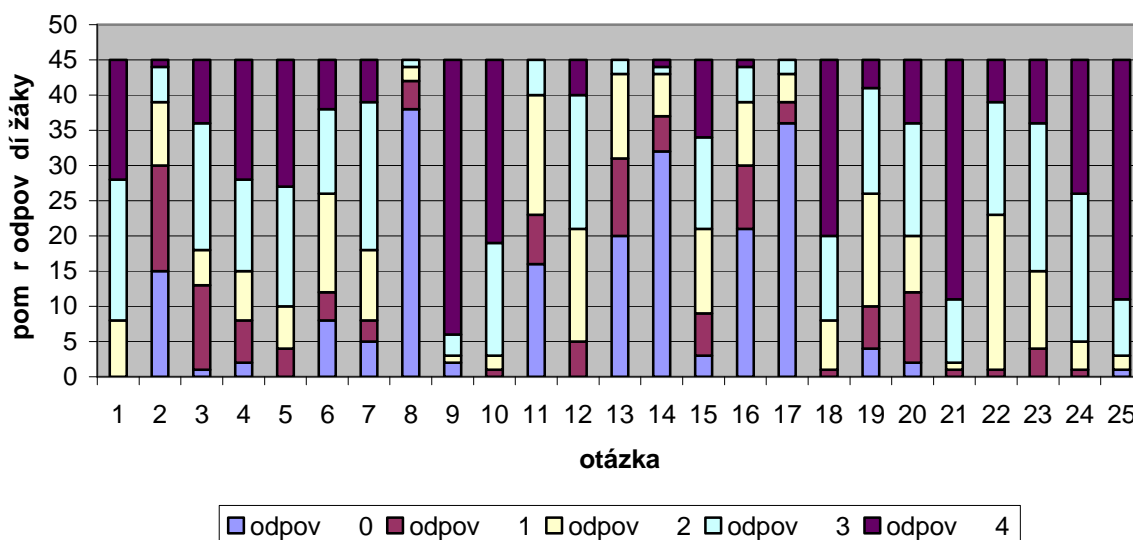
Hodnocení ideálního uitele žáky je stejné jako u předchozích grafů. Ideální uitel nenadržuje žáky, neponižuje žáky, hovoří nahlas. To samé jako u předchozího grafu (Graf . 26) je otázka . 6. Uitele nemusí hovořit spisovnou češtinou, ale musí být vtipný a dávat prostor pro dotazy.

V následující části se nalézají výsledky z dotazníkového průzkumu, které se zaměřují na hodnocení komunikačních a sociálních dovedností zkoumaného a ideálního učitele podle celkových odpovědí za ročníky, které jsou rozděleny dle pohlaví a pínější odpovědi na tyto otázky:

1. Jak m hodnotí žáci dle komunikačních a sociálních dovedností?
2. Jaký je dle hodnocení žák ideální učitel?

Graf .28

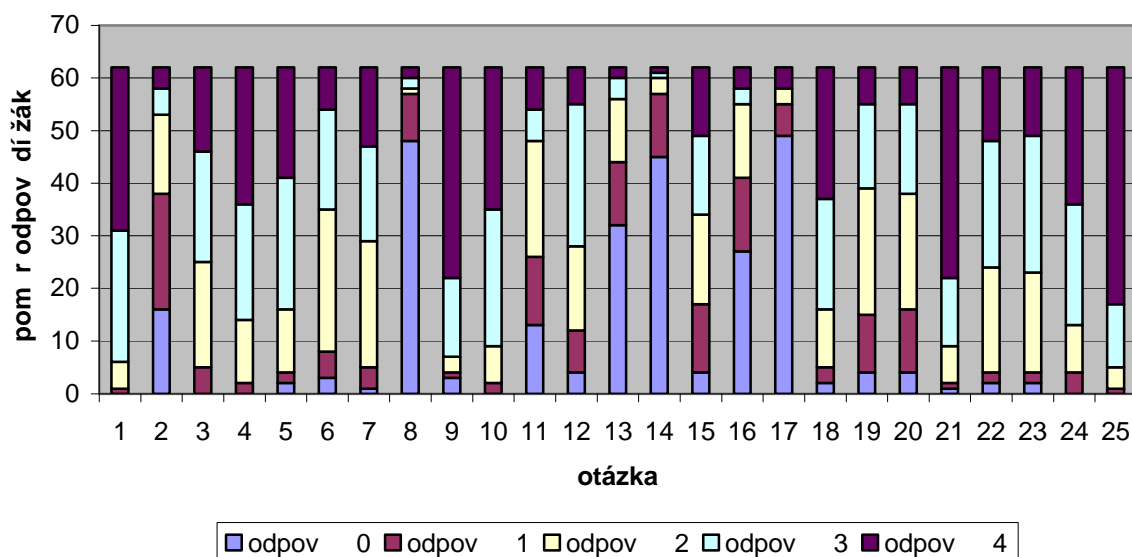
Grafické vyjádření hodnocení dotazníku číslo 1 žákyněmi 6.-8. ročník



Z grafu můžeme vyčíst závěrečné zhodnocení mé osoby. Mé přednosti jsou ve vhodném oblékání, upraveném a čistém zevnějšku, umožní žákům vyslovit svoje názory. Podstatné je dát prostor žákům pro dotazy a otázky. Jako pozitivní hodnotí žákyně to, že nenadržuji žákům a neponižuji je urážkami. Jako průměrné hodnotí žákyně vtipné poznámky v hodině, spisovný výklad při hodině. Občas také mám pichlavé poznámky, když neumím pochopit jednání žáků.

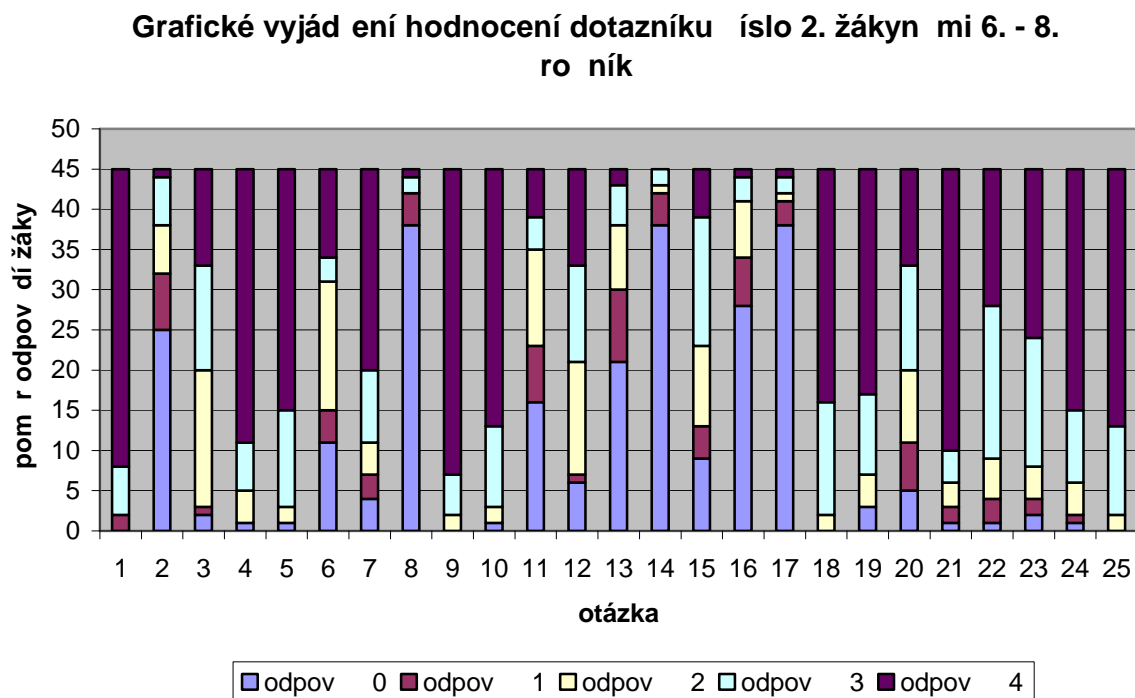
Graf . 29

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku číslo 1. žáky 6. - 8. ročník



Jak je patrné z grafu, jedná se o záporné zhodnocení mé osoby žáky. Žáci mě hodnotí jako učitele, který neponižuje a neuráží žáky, dává prostor pro otázky a dotazy, chodí vhodně oblečen a vede žáky ke vzájemné spolupráci. Negativní odpovědi nevycházejí u žádné otázky. Jako problémové hodnotí žáci výklad, nepřehledné otázky v učebním materiálu, nezvýšení hlasu při neklázení, udržování o něho kontaktu. Žáci také vadí, že občas používám dlouhých slovních spojení. Otázky 19, 20, 22, 23 mají totožné hodnocení.

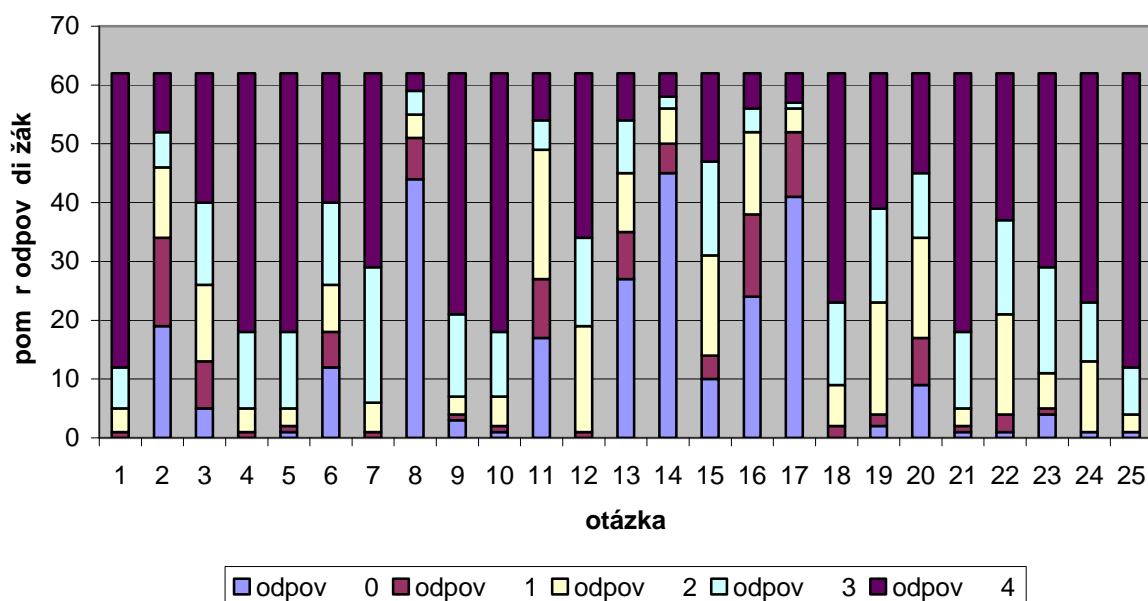
Graf . 30



Ideální učitel má podle žáků většinou pozitivní hodnocení. Z grafu je patrné, že se u žádných odpovědí nevyskytují anomálie. Jedná se o učitele, který vykládá nahlas a srozumitelně, nenadržuje žáky a chodí vhodně oblečen. Důležitá je použití vtipných poznámek v hodině. Žákyně také oceňují možnost vyslovovat svoje názory.

Graf . 31

Grafické vyjádření hodnocení dotazníku číslo 2. žáky 6. - 8. ročník



Ideální učitel podle žáků má většinou pozitivní hodnocení. Hodnocení se podobá grafu . 30. Z grafu je patrné, že se u žádných odpovědí nevyskytují anomálie. Jedná se o učitele, který vykládá nahlas a tak, aby to žáci pochopili. Nenadržuje žáky a chodí vhodnou oblečen. Důležitá je použití vtipných poznámek v hodině. Žáci také oceňují možnost vyslovovat svoje názory.

V následující části se nalézají výsledky z dotazníkového průzkumu, které se zaměřují na porovnání průměrných odpovědí hodnocení komunikačních a sociálních dovedností zkoumaného a ideálního učitele podle celkových odpovědí za ročníky, které jsou rozděleny dle pohlaví.

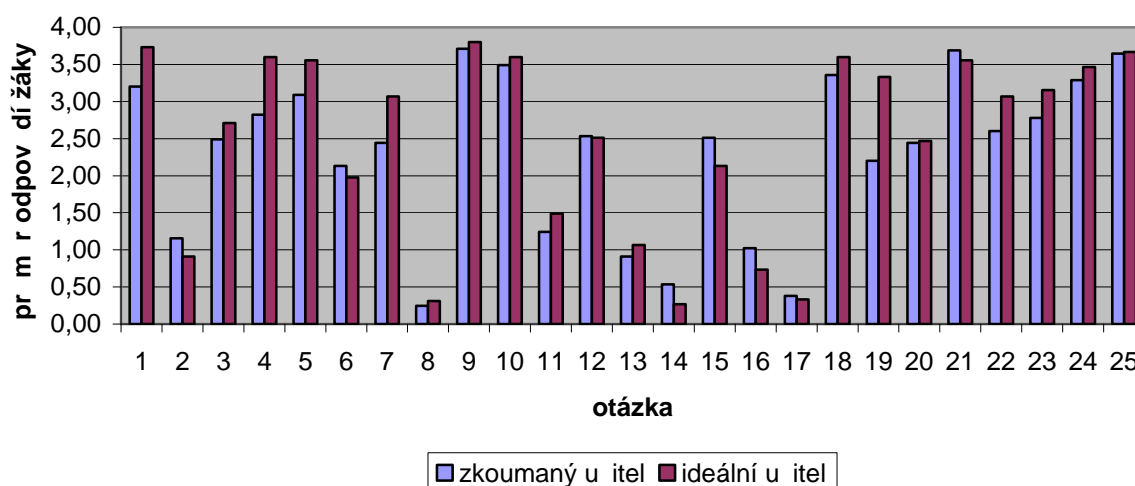
Tab. 2. Průměrné odpovědi žáky 6. – 8. ročník

otázka	zkoumaný učitel	ideální učitel
1.	3,20	3,73
2.	1,16	0,91
3.	2,49	2,71
4.	2,82	3,60
5.	3,09	3,56
6.	2,13	1,98
7.	2,44	3,07
8.	0,24	0,31
9.	3,71	3,80
10.	3,49	3,60
11.	1,24	1,49
12.	2,53	2,51
13.	0,91	1,07
14.	0,53	0,27
15.	2,51	2,13
16.	1,02	0,73
17.	0,38	0,33
18.	3,36	3,60
19.	2,20	3,33
20.	2,44	2,47
21.	3,69	3,56
22.	2,60	3,07
23.	2,78	3,16
24.	3,29	3,47
25.	3,64	3,67

V tabulce jsou uvedeny průměrné odpovědi žáky podle dotazníků 1 a 2, které porovnávají hodnoty zkoumaného učitele a ideálního učitele.

Graf . 32

Porovnání průměrných odpovědí žáky 6. – 8. ročník



Z grafu můžeme vyčíst, že hodnoty u zkoumaného a ideálního u itele jsou skoro na stejné úrovni. Jen v několika bodech je znatelný rozdíl. Ideální u itel předil v určitých bodech zkoumaného u itele.

Ideální u itel měl vyšší hodnocení u otázek . 1, 4, 5, 19. Z toho vyplývá, že zkoumaný u itel má horší výklad, neumí používat vtipné otázky v hodině, dává mu problémy pochopit jednání žáků a je méně empatický. V otázkách . 2, 6, 14, 15, 16, 17, 21 měl vyšší hodnocení zkoumaný u itel a tím pádem byl horší. Zkoumaný u itel sice nemá tolik pichlavých poznámek, hovoří při výkladu spisovně, záživně a nahlas, prochází se mezi lavicemi, nepoužívá parazitických výrazů při mluvení, neponižuje žáky a vypadá upraveně a čistě, ale v porovnání s ideálním u itelem za ním zaostává. Jak ideální, tak zkoumaný u itel měli u otázky . 25 stejné hodnocení. Z toho vyplývá, že pro děti je důležitý hlasový projev. Zkoumaný u itel má též nedostatky v udržení kázně ve třídě. Pozitivně žákyně také hodnotí jeho vkusné oblékání a také to, že dává prostor pro dotazy a otázky.

Z grafu je patrné, že se výsledek pro zkoumaného u itele je z pohledu žáky uspokojivý a tam, kde jsou nějaké nedostatky, tak se na ně zaměřit a do budoucna na nich zapracovat.

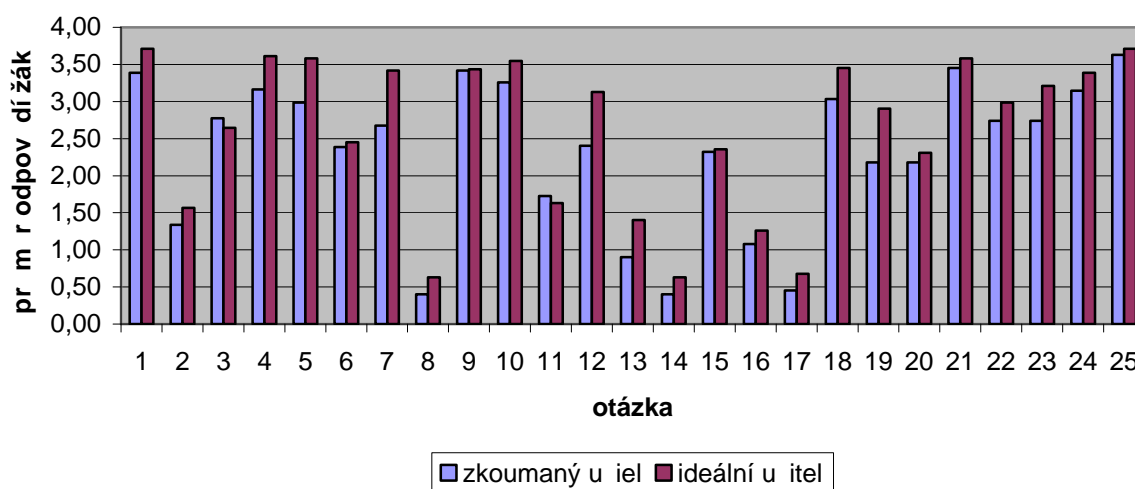
Tab .3. Průměrné odpovědi žáků 6. – 8. ročník

otázka	zkoumaný uitel	ideální uitel
1.	3,39	3,71
2.	1,34	1,56
3.	2,77	2,65
4.	3,16	3,61
5.	2,98	3,58
6.	2,39	2,45
7.	2,68	3,42
8.	0,40	0,63
9.	3,42	3,44
10.	3,26	3,55
11.	1,73	1,63
12.	2,40	3,13
13.	0,90	1,40
14.	0,40	0,63
15.	2,32	2,35
16.	1,08	1,26
17.	0,45	0,68
18.	3,03	3,45
19.	2,18	2,90
20.	2,18	2,31
21.	3,45	3,58
22.	2,74	2,98
23.	2,74	3,21
24.	3,15	3,39
25.	3,63	3,71

V tabulce jsou uvedeny průměrné odpovědi žáků podle dotazníků 1 a 2, které porovnávají hodnoty zkoumaného uitele a ideálního uitele.

Graf .33

Porovnání průměrných odpovědí žáků 6. – 8. ročník



Jak vyplývá z grafu, tak op t ideální uitel p ed il v hodnocení zkoumaného u itele. Zkoumaný uitel v porovnání s ideálním u itelem je lepší pouze u hodnocení otázky . 3. Žáci hodnotili zvýšení hlasu p i nekázni jako pozitivní v c. Zkoumaný uitel je mén empatický než ideální uitel. Ideální uitel povzbuzuje žáky, udržuje o ní kontakt. Zkoumaný uitel také mén nadržuje žák m než uitel ideální. Dále zkoumaný uitel vyšel lépe v tom, že nemá ruce v kapsách p i konverzaci se žáky, mluví záživn a nahlas, používá mén parazitických výraz než ideální uitel.

Mezi p ednosti zkoumaného u itele také pat í to, že neponižuje žáky. Naopak ideální uitel více umož ůje žák m, aby vyjád ili své názory, používá gestikulaci rukama, dává prostor pro dotazy a otázky. Ideální uitel také umí lépe použít vtipných poznámek v hodin ě a také umí lépe pochopit jednání žák . U otázky . 9 se objevuje stejné hodnocení. To, jak chodí u itel ě oblékání, je pro žáky velice d ležité a je jedno, jestli je to zkoumaný nebo fiktivní uitel.

6. Diskuse

Před psaním diplomové práce jsem si stanovil cíl, který nebyl lehký. Měl jsem odvahu a zaměřil se na hodnocení své osoby, co by u mě. Prošel jsem si takovou malou kritikou ze strany žáků. Žáci hodnotili mé komunikační a sociální dovednosti, které jsem poté porovnával s postavou ideálního učitele.

Co mě překvapilo? Bylo toho více. Překvapila mě například ochota žáků, kteří přijali možnost zhodnotit i mé dovednosti a jejich upřímnost, se kterou vyplňovali dotazníky. Veškeré výsledky jsou zpracovány podle tříd, poté dohromady podle ročníků a pohlaví tak, aby zůstala zachována objektivita. Ve výsledcích se neobjevují velké výkyvy nebo nesrovnalosti v hodnocení. Jen u hodnocení ideálního učitele (viz. Graf 31) se objevilo to, že žákům nevadí ponižování ze strany učitele nebo nadřizování jiným žákům. Myslím si, že i když žáci chtějí být favorizováni a být díky tomu lepší ve výsledcích. Odlišnost výsledků je spjata s výslovností respondentů a jejich věkem. Jinak vidí žáci učitele v šesté a jinak osmé třídě.

Do zkrácení výsledků mohlo přispět opisování v lavici při vyplňování dotazníků nebo nepochopení významu otázek. Svou roli mohl hrát časový limit pro vyplňování dotazníků i přesvědky, které žáci vůči učiteli mají.

Po napsání této diplomové práce se zamýšlím nad otázkou, jestli jsem mohl udělat něco jinak. Myslím si, že jsem si mohl zvolit i jiné hodnocení, než které jsem použil. Vhodné by bylo hodnocení od jiných učitelů, které bych porovnal s tím žákovským.

Jedná se o sebereflexi mé osoby, co by u mě. Toho, jak to vidí žáci. Měl bych si z toho vzít ponaučení a do budoucna odstranit své nedostatky. Domnívám se, že bych se měl snažit změnit věci k lepšímu, dokud je ještě možnost, dokud je na začátku kariéry.

7. Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá prázekumem komunikačních dovedností učitele. Pokusil jsem se analyzovat své komunikační dovednosti z pohledu hodnocení žáků, které učím. Ke komunikačním dovednostem jsem ještě přidal některé sociální dovednosti, o kterých si myslím, že je sem lze zařadit a jsou s nimi v interakci. Dále bylo cílem vytvořit model ideálního učitele na základě toho, jak ho vidí žáci. Poté bylo provedeno porovnání ideálního učitele a zkoumaného učitele.

Z hodnocení vyplývá, že jsem průměrný učitel, který se snaží na žáky zapůsobit a chovat se tak, jak jeho profese vyžaduje. Dle žáků jsem učitel, který chodí vhodně oblékaný, neuráží a neponižuje žáky. Ideální učitel má vždy pozitivní hodnocení. Vnímají si žáci vždy promítnou osobu, která by je měla učit. Musím ale konstatovat, že ideální učitel dle hodnocení žáků neexistuje. Každý učitel má svá pozitiva a negativa. Má osoba učitele, v porovnání s osobou ideálního učitele, zůstala jen v některých bodech. Rozdíly byly patrné pouze u některých otázek.

Přínos mé práce vidím především v sestaveném dotazníku, který může učiteli posloužit jako vhodný nástroj pro sebehodnocení. Jedná se o hodnocení učitele, které je prováděno z pohledu žáků. Domnívám se, že se učitel musí stále vzdělávat a zároveň hodnotit svoji práci. Má práce je určena pro začínající učitele, kteří nemají ještě takové zkušenosti. Tato práce může zároveň posloužit vedoucím pedagogům, kteří analyzují práci svých kolegů na školách.

Jak jsem již napsal dříve, tak každý učitel je osobnost sama o sobě. Záleží pouze na učitelích, jak se budou chovat k žákům nebo s nimi jednat. Nejvýznamnějším hodnocením pro učitele by mělo být hodnocení od dětí. V učitelské profesi to jsou právě žáci, kteří nejvíce hodnotí učitele. Buď mají k učiteli kladný nebo záporný vztah. Učitel by se neměl bát přijmout kritiku od žáků, ba naopak, měl by být silný a zkusit se nad sebou zamyslet, jestli není opravdu potřeba něco na sobě změnit.

Cíle, které jsem si stanovil pro praktickou část, byly splněny zcela a teoretické byly splněny pouze z poloviny. Důvodem bylo nepřeformulování cílů v praktické části a zaměření se pouze na jednu osobu učitele.

Doporučení pro praxi:

- Oblékat se příjemně a vkusně.
- Chodit upraveně a čistě.
- Dávat prostor pro žákovy otázky.
- Dovolit žákům projev jejich myšlenek.
- Nechovat se povýšeně.
- Nebýt arogantní.
- Mít smysl pro humor.
- Být empatický.
- Být spravedlivý a objektivní.
- Hovořit nahlas a srozumitelně.
- Předávat učivo žákům tak, aby ho pochopili.

Výše zmíněný výčet rad pro pedagogickou praxi je jen jistým nástinem doporučení, které by měli učitelé dodržovat. Pedagogové by zároveň měli být přesní, důslední a objektivní. Doporučení by bylo na závěr takové, aby se učitelé nebáli a takových průzkumů dělali více. Mohou tak přispět k lepší práci se žáky a hlavně si uvědomit své vlastní chyby.

8. Seznam literatury

1. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet spolupráci žáků i výuce*. Praha : Portál, 1994. 298 s. ISBN 80-7178-083-9.
2. DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, R. *Uitel – příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. GAVORA, P. *Uitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. 166 s. ISBN 80-7315-104-9.
4. GILLERNOVÁ, I.; METIN, V. *Psychologické problémy učitelů v moderním školství*. Praha : Karolinum, 2001. 184 s. ISBN 80-246-0299-7.
5. HOŠKOVÁ, L.; LAKATOŠOVÁ J. *Komunikace*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. 69 s. ISBN 80-7067-407-5.
6. KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
7. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele – cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
8. MAREŠ, J.; KIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
9. MAREŠ, J.; KIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Brno : SPN, 1989. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
10. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole – vybrané kapitoly*. Liberec : Technická univerzita, 2002. 74. S. ISBN 80-7083-618-0.
11. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
12. PRCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
13. PRCHA, J. *Uitel – současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 106 s. ISBN 80-7178-621-7.
14. SVATOŠ, T. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1995. 173 s. ISBN 80-7041-301-8.
15. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.
16. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

17. VYSKO ILOVÁ, E. Místo u itelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In ŠVEC, V. A KOL. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7.

9. Internetové zdroje

1. GILLERNOVÁ, I. *Sociální dovednosti podporují sebed v ru dít te*. [on line]. [cit. 12.7. 2010]. Dostupné z <http://www.rodina.cz/clanek779.htm>

10. Seznam příloh

Příloha . 1 – Dotazník komunikačních dovedností učitele 1

Příloha . 2 – Dotazník komunikačních dovedností učitele 2

Příloha . 3 – Tabulky zpracování dotazníků podle třídy a pohlaví

Příloha . 4 – Tabulky zpracování dotazníků podle ročníků a pohlaví celkem

Příloha . 1 - Dotazník komunikačních dovedností uitele 1

DOTAZNÍK KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U ITELE (1)
© T. Sluka (2010)

V tomto dotazníku můžete vyjádřit názor na činnost uitele, která se týká jeho komunikačních dovedností tak, jak ji vnímáte a vidíte.

Dotazník je anonymní, vyplníte pouze třídu a název školy a získaná data budou použita pouze pro diplomovou práci. Prosíme vás tedy o co nejpešnější hodnocení.

Třída:	Škola:	Pohlaví:

Jméno uitele:.....

V tomto dotazníku vám předložíme více otázek. U každého prosíme o zakroužkování Vašeho názoru. Například:

	nikdy				vždy
Tento uitel se vyjadřuje jasně	0	1	2	3	4

Když si myslíte, že se tento uitel vždy vyjadřuje jasně, zakroužkujete 4. když si myslíte, že se nikdy nevyjadřuje jasně, zakroužkujete 0. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžete zakroužkovat 1, 2 nebo 3. Pokud jste se zmýlili, odpověď přeškrtněte a zakroužkujte to co platí.

	Tento uitel....	nikdy				vždy
1.	umí vykládat učivo, tak abychom ho pochopili	0	1	2	3	4
2.	má přehledné poznámky	0	1	2	3	4
3.	přinekázání ve třídě zvýší hlas	0	1	2	3	4
4.	umí použít vtipné poznámky v hodině	0	1	2	3	4
5.	umí pochopit jednání žáků	0	1	2	3	4
6.	hovoří při výkladu spisovně	0	1	2	3	4
7.	povzbuzuje žáky	0	1	2	3	4
8.	nadržuje na koleka žáky	0	1	2	3	4
9.	chodí vhodně oblečen	0	1	2	3	4
10.	dává prostor pro dotazy, otázky	0	1	2	3	4
11.	při výkladu učiva sedí za svým stolem	0	1	2	3	4
12.	sleduje o činnosti třídy a udržuje o ní kontakt	0	1	2	3	4
13.	při rozhovoru se žákem má ruce zastrčené v kapsách	0	1	2	3	4
14.	hovoří nezáživně a potichu	0	1	2	3	4
15.	se při výkladu prochází mezi lavicemi	0	1	2	3	4

16.	používá při mluvení parazitické výrazy (hm, eé..)	0	1	2	3	4
17.	ponižuje urážkami žáky	0	1	2	3	4
18.	umožňuje žákům vyslovovat svoje názory	0	1	2	3	4
19.	je empatický - dokáže se vcítit do pocitu druhých..	0	1	2	3	4
20.	používá gestikulaci rukama	0	1	2	3	4
21.	vypadá upraven a čist	0	1	2	3	4
22.	používá při výkladu jednoduchých slovních spojení a vět	0	1	2	3	4
23.	udrží pohádek ve třídě	0	1	2	3	4
24.	nás vede ke vzájemné spolupráci mezi spolužáky	0	1	2	3	4
25.	se snaží hovořit nahlas, tak abychom ho slyšeli	0	1	2	3	4

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku. Podívejte se prosím, zda jste někde nezapomněli zakroužkovat odpověď. Těžko bychom ji za Vás domýšleli a poté dopisovali...

Příloha . 2 - Dotazník komunikačních dovedností u itele 2

DOTAZNÍK (2) KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U ITELE © T. Sluka (2010)

V tomto dotazníku můžete vyjádřit názor na činnost u itele, která se týká jeho komunikačních dovedností tak, jak ji vnímáte a vidíte.

Dotazník je anonymní, vyplníte pouze třídu a název školy a získaná data budou použita pouze pro diplomovou práci. Prosíme vás tedy o co nejpešnější hodnocení.

Třída:	Škola:	Pohlaví:

V tomto dotazníku vám předložíme více otázek. U každého prosíme o zakroužkování Vašeho názoru. Například:

	nikdy				vždy
Tento uitel se vyjaduje jasn	0	1	2	3	4

Když si myslíte, že se tento uitel vždy vyjaduje jasn, zakroužkujete 4. když si myslíte, že se nikdy nevyjaduje jasn, zakroužkujete 0. Podle toho, jak často se vyjaduje jasn, můžete zakroužkovat 1, 2 nebo 3. Pokud jste se zmýlili, odpovíte eškrtnutím a zakroužkujete to co platí.

	Ideální uitel....	nikdy				vždy
1.	umí vykládat uivo, tak abychom ho pochopili	0	1	2	3	4
2.	má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4
3.	pínekažní ve třídě zvýší hlas	0	1	2	3	4
4.	umí použít vtipné poznámky v hodin	0	1	2	3	4
5.	umí pochopit jednání žák	0	1	2	3	4
6.	hovoří pívýkladu spisovně	0	1	2	3	4
7.	povzbuzuje žáky	0	1	2	3	4
8.	nadržuje nkolika žák m	0	1	2	3	4
9.	chodí vhodně oblečen	0	1	2	3	4
10.	dává prostor pro dotazy, otázky	0	1	2	3	4
11.	pívýkladu uiva sedí za svým stolem	0	1	2	3	4
12.	sleduje oima třídu a udržuje o ní kontakt	0	1	2	3	4
13.	pí rozhovoru se žákem má ruce zastrčené v kapsách	0	1	2	3	4
14.	hovoří nezáživně a potichu	0	1	2	3	4
15.	se pívýkladu prochází mezi lavicemi	0	1	2	3	4
16.	používá pímluvení parazitické výrazy (hm, eeé..)	0	1	2	3	4

17.	ponižuje urážkami žáky	0	1	2	3	4
18.	umožňuje žákům vyslovovat svoje názory	0	1	2	3	4
19.	je empatický - dokáže se vcítit do pocitu druhých..	0	1	2	3	4
20.	používá gestikulaci rukama	0	1	2	3	4
21.	vypadá upraven a čist	0	1	2	3	4
22.	používá při výkladu jednoduchých slovních spojení a vět	0	1	2	3	4
23.	udrží pořádek ve třídě	0	1	2	3	4
24.	nás vede ke vzájemné spolupráci mezi spolužáky	0	1	2	3	4
25.	se snaží hovořit nahlas, tak abychom ho slyšeli	0	1	2	3	4

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku. Podívejte se prosím, zda jste někde nezapomněli zakroužkovat odpověď. Těšíme se, když budete za nás domýšleli a poté dopisovali...

Příloha .3 – Tabulky zpracování dotazník

Tab. . 1. Zpracování dotazníku 1 – žáci (6.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	3	9
2.	2	9	0	1	0
3.	0	1	8	1	2
4.	0	0	1	1	10
5.	0	0	4	1	7
6.	1	0	5	5	1
7.	0	1	3	1	7
8.	12	0	0	0	0
9.	0	0	0	3	9
10.	0	0	4	1	7
11.	6	3	1	1	1
12.	0	3	2	5	2
13.	7	4	1	0	0
14.	10	2	0	0	0
15.	1	5	2	3	1
16.	5	2	5	0	0
17.	12	0	0	0	0
18.	0	1	2	4	5
19.	0	1	5	5	1
20.	0	1	4	5	2
21.	0	1	0	4	7
22.	0	0	5	4	3
23.	0	0	5	5	2
24.	0	1	2	3	6
25.	0	1	0	1	10

Tab. . 2. Zpracování dotazníku 2 – žáci (6.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	2	9
2.	6	1	1	0	3
3.	1	1	5	2	2
4.	0	0	1	2	8
5.	0	0	0	3	8
6.	3	0	0	3	5
7.	0	0	0	4	7
8.	11	0	0	0	0
9.	0	0	0	5	6
10.	1	0	0	3	7
11.	3	4	3	1	0
12.	0	0	3	4	4
13.	8	2	1	0	0
14.	8	0	2	1	0
15.	3	0	1	5	2
16.	6	3	2	0	0
17.	8	1	1	0	1
18.	0	0	1	3	7
19.	1	0	4	3	3
20.	1	2	3	1	4
21.	1	0	0	4	6
22.	0	1	5	2	3
23.	2	0	1	5	3
24.	1	0	2	1	7
25.	1	0	0	3	7

Tab. . 3. Zpracování dotazníku 1 – žákyn (6.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	3	5	0
2.	0	2	4	2	0
3.	0	1	1	3	3
4.	0	1	2	1	4
5.	0	1	0	3	4
6.	0	1	4	3	0
7.	2	2	0	3	1
8.	8	0	0	0	0
9.	0	0	0	3	5
10.	0	0	0	3	5
11.	5	1	1	1	0
12.	0	2	4	2	0
13.	4	4	0	0	0
14.	6	2	0	0	0
15.	0	0	2	2	4
16.	2	0	2	4	0
17.	7	1	0	0	0
18.	0	0	1	2	5
19.	1	3	3	0	1
20.	1	0	0	3	4
21.	0	0	0	4	4
22.	0	1	3	2	2
23.	1	0	3	3	1
24.	0	0	2	3	3
25.	0	0	0	2	6

Tab. . 4. Zpracování dotazníku 2 – žákyn (6.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	2	0	0	6
2.	6	0	2	0	0
3.	2	0	1	1	4
4.	0	0	0	1	7
5.	0	0	0	2	6
6.	4	2	2	0	0
7.	0	1	2	0	5
8.	6	1	0	1	0
9.	0	0	1	1	6
10.	0	0	0	3	5
11.	4	1	1	0	2
12.	3	0	1	2	2
13.	0	0	3	3	2
14.	6	2	0	0	0
15.	4	0	2	0	2
16.	4	1	1	2	0
17.	7	0	0	1	0
18.	0	0	0	2	6
19.	2	0	0	1	5
20.	2	0	3	1	2
21.	1	1	2	1	3
22.	1	0	1	3	3
23.	2	0	2	1	3
24.	1	1	0	1	5
25.	0	0	0	3	5

Tab. . 5. Zpracování dotazníku 1 – žáci (6.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	0	7
2.	6	0	0	1	0
3.	1	2	2	1	1
4.	0	0	1	2	4
5.	0	0	0	1	6
6.	1	1	2	1	2
7.	0	0	0	2	5
8.	6	1	0	0	0
9.	0	0	0	3	4
10.	0	0	0	1	6
11.	3	0	3	1	0
12.	0	0	3	1	3
13.	3	1	2	1	0
14.	4	2	1	0	0
15.	1	1	2	1	2
16.	4	1	1	1	0
17.	5	0	1	0	1
18.	0	0	3	1	3
19.	0	0	2	0	5
20.	2	0	4	0	1
21.	0	0	1	3	3
22.	0	0	3	3	1
23.	0	0	1	2	4
24.	0	0	0	2	5
25.	0	0	0	2	5

Tab. . 6. Zpracování dotazníku 2 – žáci (6.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	1	16
2.	2	7	4	3	1
3.	1	1	3	5	7
4.	0	0	1	2	14
5.	0	0	1	3	13
6.	0	1	1	5	10
7.	0	1	1	3	12
8.	15	0	1	0	1
9.	0	0	0	2	15
10.	0	0	2	1	14
11.	5	2	6	1	3
12.	0	1	1	5	10
13.	8	1	1	2	5
14.	14	1	0	0	2
15.	2	1	4	5	5
16.	8	5	3	0	1
17.	14	2	0	0	1
18.	0	2	1	4	10
19.	1	0	3	6	7
20.	3	1	6	5	2
21.	0	0	0	1	16
22.	1	0	4	4	8
23.	0	0	0	4	13
24.	0	0	4	1	12
25.	0	0	0	1	16

Tab. . 7. Zpracování dotazníku 1 – žákyn (6.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	1	1	1
2.	1	1	0	0	1
3.	0	2	1	0	0
4.	1	1	0	1	0
5.	0	0	1	0	2
6.	0	0	2	0	1
7.	0	0	0	3	0
8.	3	0	0	0	0
9.	0	0	0	0	3
10.	0	0	0	1	2
11.	1	0	2	0	0
12.	0	1	0	0	2
13.	2	0	1	0	0
14.	2	0	1	0	0
15.	0	0	0	1	2
16.	3	0	0	0	0
17.	3	0	0	0	0
18.	0	0	0	1	2
19.	2	0	0	1	0
20.	0	1	0	1	1
21.	0	0	0	1	2
22.	0	0	2	0	1
23.	0	0	1	1	1
24.	0	0	0	1	2
25.	0	0	0	0	3

Tab. . 8. Zpracování dotazníku 2 – žákyn (6.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	0	3
2.	1	1	0	0	1
3.	0	0	2	1	0
4.	0	0	1	0	2
5.	0	0	0	1	2
6.	0	1	0	0	2
7.	0	0	0	1	2
8.	2	0	0	0	1
9.	0	0	0	0	3
10.	0	0	0	0	3
11.	2	0	0	0	1
12.	1	0	0	1	1
13.	3	0	0	0	0
14.	3	0	0	0	0
15.	1	0	0	1	1
16.	3	0	0	0	0
17.	3	0	0	0	0
18.	0	0	0	1	2
19.	1	0	0	1	1
20.	1	0	0	0	2
21.	0	0	0	1	2
22.	0	0	0	1	2
23.	0	0	0	1	2
24.	0	0	0	0	3
25.	0	0	0	0	3

Tab. . 9. Zpracování dotazníku 1 – žáci (7.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	3	4
2.	1	5	1	0	0
3.	0	1	3	3	0
4.	0	1	1	3	2
5.	1	0	2	1	3
6.	1	1	2	1	2
7.	0	0	2	4	1
8.	4	2	0	0	1
9.	2	0	1	1	3
10.	0	0	0	4	3
11.	0	3	2	1	1
12.	2	1	1	3	0
13.	1	2	3	0	1
14.	4	2	0	0	1
15.	1	2	1	2	1
16.	3	2	1	0	1
17.	6	0	1	0	0
18.	0	0	1	5	1
19.	0	3	2	2	0
20.	0	1	2	4	0
21.	0	0	1	2	4
22.	1	1	0	3	2
23.	0	2	2	2	1
24.	0	0	0	4	3
25.	0	0	0	2	5

Tab. . 10. Zpracování dotazníku 2 – žáci (7.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	1	1	0	7
2.	2	1	3	0	3
3.	0	1	0	3	5
4.	0	1	0	1	7
5.	0	1	0	1	7
6.	4	0	2	0	3
7.	0	0	0	2	7
8.	5	1	0	2	1
9.	0	1	0	0	8
10.	0	1	0	1	7
11.	3	1	1	1	3
12.	0	0	1	2	6
13.	2	2	1	1	3
14.	6	1	1	0	1
15.	1	1	3	2	2
16.	3	1	2	0	3
17.	4	3	0	0	2
18.	0	0	0	0	9
19.	0	2	1	1	5
20.	0	2	1	0	6
21.	0	1	0	1	7
22.	0	2	0	1	6
23.	1	1	1	0	6
24.	0	0	1	0	8
25.	0	0	2	0	7

Tab. . 11. Zpracování dotazníku 1 – žákyn (7.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	2	2	5
2.	2	4	1	2	0
3.	0	3	0	5	1
4.	1	0	2	3	3
5.	0	1	3	3	2
6.	2	0	5	2	0
7.	1	1	3	4	0
8.	6	3	0	0	0
9.	1	0	1	0	7
10.	0	0	0	4	5
11.	5	3	1	0	0
12.	0	0	5	3	1
13.	4	1	4	0	0
14.	7	0	2	0	0
15.	1	1	3	3	1
16.	4	4	1	0	0
17.	6	0	2	1	0
18.	0	0	3	2	4
19.	0	0	4	4	1
20.	1	3	3	1	1
21.	0	0	0	2	7
22.	0	0	2	6	1
23.	0	0	4	2	3
24.	0	1	0	4	4
25.	0	0	1	1	7

Tab. . 12. Zpracování dotazníku 2 – žákyn (7.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	4	7
2.	7	1	1	2	0
3.	0	1	1	5	4
4.	0	0	2	3	6
5.	0	0	1	3	7
6.	1	1	6	1	2
7.	1	1	0	3	6
8.	8	3	0	0	0
9.	0	0	0	1	10
10.	0	0	0	4	7
11.	3	2	4	2	0
12.	0	1	5	1	4
13.	7	3	0	1	0
14.	9	1	0	1	0
15.	2	2	1	5	1
16.	4	4	2	1	0
17.	10	0	0	1	0
18.	0	0	2	4	5
19.	0	0	2	2	7
20.	2	3	3	2	1
21.	0	0	0	1	10
22.	0	1	2	4	4
23.	0	0	2	5	4
24.	0	0	3	3	5
25.	0	0	1	4	6

Tab. . 13. Zpracování dotazníku 1 – žáci (7.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	2	5	3
2.	2	3	4	0	1
3.	0	0	1	5	4
4.	0	1	2	4	3
5.	1	1	2	4	2
6.	1	2	4	3	0
7.	0	1	4	4	1
8.	6	3	1	0	0
9.	0	1	1	1	7
10.	0	1	0	3	6
11.	1	1	6	2	0
12.	0	2	3	4	1
13.	6	1	3	0	0
14.	6	3	1	0	0
15.	0	1	2	5	2
16.	2	5	2	0	1
17.	5	3	1	0	1
18.	1	1	2	3	3
19.	0	1	2	2	5
20.	1	2	5	2	0
21.	1	0	1	1	7
22.	1	0	4	4	1
23.	2	0	3	0	5
24.	0	1	3	1	5
25.	0	0	1	3	6

Tab. . 14. Zpracování dotazníku 2 – žáci (7.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	1	3	6
2.	2	4	2	0	2
3.	1	0	2	5	2
4.	0	0	0	4	6
5.	1	0	1	1	7
6.	3	0	1	5	1
7.	0	0	2	4	4
8.	4	4	0	1	1
9.	3	0	2	2	3
10.	0	0	2	3	5
11.	2	2	5	1	0
12.	0	0	4	1	5
13.	4	1	3	2	0
14.	8	0	1	1	0
15.	2	1	2	2	3
16.	2	1	4	1	2
17.	3	4	2	1	0
18.	0	0	1	2	7
19.	0	0	4	3	3
20.	3	3	1	1	2
21.	0	0	1	2	7
22.	0	0	1	5	4
23.	0	0	2	5	3
24.	0	0	3	2	5
25.	0	0	1	1	8

Tab. . 15. Zpracování dotazníku 1 – žákyn (7.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	1	3	5
2.	8	1	0	0	0
3.	0	1	2	5	1
4.	0	2	1	3	3
5.	0	1	0	3	5
6.	0	1	4	1	3
7.	0	0	2	5	2
8.	7	0	2	0	0
9.	1	0	0	0	8
10.	0	0	2	3	4
11.	4	1	4	0	0
12.	0	0	2	5	2
13.	6	0	3	0	0
14.	4	0	3	1	1
15.	0	1	3	1	4
16.	8	0	1	0	0
17.	7	1	0	1	0
18.	0	0	2	2	5
19.	0	1	4	4	0
20.	0	1	2	3	3
21.	0	0	0	0	9
22.	0	0	5	4	0
23.	0	2	2	2	3
24.	0	0	1	5	3
25.	1	0	0	1	7

Tab. . 16. Zpracování dotazníku 2 – žákyn (7.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	1	8
2.	6	2	0	1	0
3.	0	0	5	3	1
4.	1	0	1	0	7
5.	1	0	0	2	6
6.	2	0	3	1	3
7.	2	0	0	3	4
8.	8	0	0	1	0
9.	0	0	0	1	8
10.	1	0	1	1	6
11.	4	1	2	1	1
12.	1	0	2	3	3
13.	5	3	0	1	0
14.	6	1	1	1	0
15.	0	0	2	6	1
16.	8	1	0	0	0
17.	5	2	1	0	1
18.	0	0	0	2	7
19.	0	0	0	4	5
20.	0	0	3	3	3
21.	0	1	0	0	8
22.	0	1	1	4	3
23.	0	1	0	3	5
24.	0	0	1	4	4
25.	0	0	0	3	6

Tab. . 17. Zpracování dotazníku 1 – žáci (8.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	7	1
2.	3	2	3	0	0
3.	0	0	3	3	2
4.	0	0	0	4	4
5.	0	1	0	7	0
6.	0	0	4	3	1
7.	0	1	5	1	1
8.	7	1	0	0	0
9.	0	0	0	2	6
10.	0	0	0	7	1
11.	1	1	5	0	1
12.	0	0	2	4	2
13.	3	3	1	1	0
14.	6	0	1	1	0
15.	0	1	5	2	0
16.	4	3	1	0	0
17.	7	0	1	0	0
18.	0	0	2	3	3
19.	0	1	6	1	0
20.	0	2	2	2	2
21.	0	0	2	0	6
22.	0	0	2	3	3
23.	0	0	0	4	4
24.	0	1	1	5	1
25.	0	0	1	1	6

Tab. . 18. Zpracování dotazníku 2 – žáci (8.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	2	1	5
2.	1	2	2	2	1
3.	1	2	0	3	2
4.	0	0	2	1	5
5.	0	0	1	4	3
6.	1	4	2	0	1
7.	0	0	2	2	4
8.	3	1	3	1	0
9.	0	0	1	2	5
10.	0	0	1	2	5
11.	1	1	4	0	2
12.	0	0	6	2	0
13.	2	1	2	3	0
14.	5	1	1	0	1
15.	1	0	5	1	1
16.	1	3	2	2	0
17.	7	1	0	0	0
18.	0	0	1	4	3
19.	0	0	5	3	0
20.	0	0	2	4	2
21.	0	0	1	2	5
22.	0	0	4	1	3
23.	1	0	1	2	4
24.	0	0	2	4	2
25.	0	0	0	1	7

Tab. . 19. Zpracování dotazníku 1 – žákyn (8.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	1	3	5
2.	2	4	2	0	1
3.	1	3	1	3	1
4.	0	1	0	1	7
5.	0	0	1	6	2
6.	1	1	3	3	1
7.	1	0	2	4	2
8.	8	0	0	1	0
9.	0	0	0	0	9
10.	0	1	0	2	6
11.	0	1	5	3	0
12.	0	1	3	5	0
13.	2	4	2	1	0
14.	8	1	0	0	0
15.	1	0	2	6	0
16.	2	2	5	0	0
17.	8	0	1	0	0
18.	0	1	1	3	4
19.	1	2	2	3	1
20.	0	3	0	6	0
21.	0	0	0	1	8
22.	0	0	7	1	1
23.	0	1	0	6	2
24.	0	0	1	4	4
25.	0	0	1	3	5

Tab. . 20. Zpracování dotazníku 2 – žákyn (8.A)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	0	9
2.	3	3	0	3	0
3.	0	0	5	2	2
4.	0	0	0	1	8
5.	0	0	1	3	5
6.	2	0	4	0	3
7.	1	0	0	1	7
8.	9	0	0	0	0
9.	0	0	0	1	8
10.	0	0	1	1	7
11.	2	2	5	0	0
12.	1	0	2	3	3
13.	2	2	5	0	0
14.	9	0	0	0	0
15.	1	1	3	3	1
16.	5	0	3	0	1
17.	9	0	0	0	0
18.	0	0	0	4	5
19.	0	0	2	1	6
20.	0	2	0	6	1
21.	0	0	1	0	8
22.	0	1	1	4	3
23.	0	0	0	5	4
24.	0	0	0	0	9
25.	0	0	0	1	8

Tab. . 21. Zpracování dotazníku 1 – žáci (8.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	2	6
2.	6	0	0	0	2
3.	0	3	3	2	0
4.	0	0	3	5	0
5.	0	0	2	5	1
6.	0	0	6	2	0
7.	0	0	2	5	1
8.	6	2	0	0	0
9.	0	0	0	5	3
10.	0	0	1	4	3
11.	0	2	6	0	0
12.	0	0	6	2	0
13.	5	2	1	0	0
14.	4	3	1	0	0
15.	1	3	4	0	0
16.	5	2	1	0	0
17.	7	1	0	0	0
18.	0	0	0	2	6
19.	0	1	3	1	3
20.	0	3	5	0	0
21.	0	0	0	2	6
22.	0	0	2	4	2
23.	0	0	0	7	1
24.	0	0	0	5	3
25.	0	0	0	3	5

Tab. . 22. Zpracování dotazníku 2 – žáci (8.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	0	7
2.	6	0	0	1	0
3.	1	2	2	1	1
4.	0	0	1	2	4
5.	0	0	0	1	6
6.	1	1	2	1	2
7.	0	0	0	2	5
8.	6	1	0	0	0
9.	0	0	0	3	4
10.	0	0	0	1	6
11.	3	0	3	1	0
12.	0	0	3	1	3
13.	3	1	2	1	0
14.	4	2	1	0	0
15.	1	1	2	1	2
16.	4	1	1	1	0
17.	5	0	1	0	1
18.	0	0	3	1	3
19.	0	0	2	0	5
20.	2	0	4	0	1
21.	0	0	1	3	3
22.	0	0	3	3	1
23.	0	0	1	2	4
24.	0	0	0	2	5
25.	0	0	0	2	5

Tab. . 23. Zpracování dotazníku 1 – žákyn (8.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	6	1
2.	2	3	2	0	0
3.	0	2	0	2	3
4.	0	0	2	4	1
5.	0	1	1	2	3
6.	4	0	1	2	0
7.	1	0	3	2	1
8.	6	1	0	0	0
9.	0	0	0	0	7
10.	0	0	0	3	4
11.	1	1	4	1	0
12.	0	1	2	4	0
13.	2	2	2	1	0
14.	5	2	0	0	0
15.	1	4	2	0	0
16.	2	3	0	1	1
17.	5	1	1	0	0
18.	0	0	0	2	5
19.	0	0	3	3	1
20.	0	2	3	0	2
21.	0	1	1	1	4
22.	0	0	3	3	1
23.	0	1	0	6	0
24.	0	0	0	4	3
25.	0	0	0	2	5

Tab. . 24. Zpracování dotazníku 2 – žákyn (8.B)

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	0	0	1	4
2.	2	0	3	0	0
3.	0	0	3	1	1
4.	0	0	0	1	4
5.	0	0	0	1	4
6.	2	0	1	1	1
7.	0	0	1	0	4
8.	5	0	0	0	0
9.	0	0	1	1	3
10.	0	0	0	1	4
11.	2	1	0	1	1
12.	0	0	3	1	1
13.	4	1	0	0	0
14.	5	0	0	0	0
15.	1	1	2	0	1
16.	4	0	1	0	0
17.	4	1	0	0	0
18.	0	0	0	1	4
19.	0	0	0	1	4
20.	0	1	0	1	3
21.	0	0	0	1	4
22.	0	0	0	3	2
23.	0	1	0	1	3
24.	0	0	0	1	4
25.	0	0	1	0	4

Příloha . 4 - Tabulky zpracování dotazníků podle ročníků a pohlaví celkem

Tab. 25. Zpracování dotazník 1 – žákyn celkem

otázka	odpov. 0	odpov. 1	odpov. 2	odpov. 3	odpov. 4
1.	0	0	8	20	17
2.	15	15	9	5	1
3.	1	12	5	18	9
4.	2	6	7	13	17
5.	0	4	6	17	18
6.	8	4	14	12	7
7.	5	3	10	21	6
8.	38	4	2	1	0
9.	2	0	1	3	39
10.	0	1	2	16	26
11.	16	7	17	5	0
12.	0	5	16	19	5
13.	20	11	12	2	0
14.	32	5	6	1	1
15.	3	6	12	13	11
16.	21	9	9	5	1
17.	36	3	4	2	0
18.	0	1	7	12	25
19.	4	6	16	15	4
20.	2	10	8	16	9
21.	0	1	1	9	34
22.	0	1	22	16	6
23.	0	4	11	21	9
24.	0	1	4	21	19
25.	1	0	2	8	34

Tab . 26. Zpracování dotazník 2 – žákyn celkem

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	2	0	6	37
2.	25	7	6	6	1
3.	2	1	17	13	12
4.	1	0	4	6	34
5.	1	0	2	12	30
6.	11	4	16	3	11
7.	4	3	4	9	25
8.	38	4	0	2	1
9.	0	0	2	5	38
10.	1	0	2	10	32
11.	16	7	12	4	6
12.	6	1	14	12	12
13.	21	9	8	5	2
14.	38	4	1	2	0
15.	9	4	10	16	6
16.	28	6	7	3	1
17.	38	3	1	2	1
18.	0	0	2	14	29
19.	3	0	4	10	28
20.	5	6	9	13	12
21.	1	2	3	4	35
22.	1	3	5	19	17
23.	2	2	4	16	21
24.	1	1	4	9	30
25.	0	0	2	11	32

Tab . 27. Zpracování dotazník 1 – žáci celkem

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	1	5	25	31
2.	16	22	15	5	4
3.	0	5	20	21	16
4.	0	2	12	22	26
5.	2	2	12	25	21
6.	3	5	27	19	8
7.	1	4	24	18	15
8.	48	9	1	2	2
9.	3	1	3	15	40
10.	0	2	7	26	27
11.	13	13	22	6	8
12.	4	8	16	27	7
13.	32	12	12	4	2
14.	45	12	3	1	1
15.	4	13	17	15	13
16.	27	14	14	3	4
17.	49	6	3	0	4
18.	2	3	11	21	25
19.	4	11	24	16	7
20.	4	12	22	17	7
21.	1	1	7	13	40
22.	2	2	20	24	14
23.	2	2	19	26	13
24.	0	4	9	23	26
25.	0	1	4	12	45

Tab . 28. Zpracování dotazník 2 – žáci celkem

otázka	odpov 0	odpov 1	odpov 2	odpov 3	odpov 4
1.	0	1	4	7	50
2.	19	15	12	6	10
3.	5	8	13	14	22
4.	0	1	4	13	44
5.	1	1	3	13	44
6.	12	6	8	14	22
7.	0	1	5	23	33
8.	44	7	4	4	3
9.	3	1	3	14	41
10.	1	1	5	11	44
11.	17	10	22	5	8
12.	0	1	18	15	28
13.	27	8	10	9	8
14.	45	5	6	2	4
15.	10	4	17	16	15
16.	24	14	14	4	6
17.	41	11	4	1	5
18.	0	2	7	14	39
19.	2	2	19	16	23
20.	9	8	17	11	17
21.	1	1	3	13	44
22.	1	3	17	16	25
23.	4	1	6	18	33
24.	1	0	12	10	39
25.	1	0	3	8	50